



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ IDINALDO BELTRÃO SÁ

**AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:**  
Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade  
Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP)

**MACAPÁ-AP**

**2025**

**JOSÉ IDINALDO BELTRÃO SÁ**

**AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:**  
Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade  
Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGED/UNIFAP, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, valendo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo

**MACAPÁ-AP**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

S111a Sá, José Idinaldo Beltrão.

Aquilombando a formação docente na Amazônia: currículo e identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapi / José Idinaldo Beltrão Sá. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.  
160 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Professora Dra Arthane Menezes Figueiredo.  
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Aquilombamento. 2. Pedagogia. 3. Amazônia Amapaense. 4. Currículo. 5. Identidade. I. Figueiredo, Arthane Menezes, orientadora. II. UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 305.8098116

---

SÁ, José Idinaldo Beltrão. **Aquilombando a formação docente na Amazônia**: currículo e identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapi. Orientadora: Professora Dra Arthane Menezes Figueiredo. 2025. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

**JOSÉ IDINALDO BELTRÃO SÁ**

**AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:**

Curriculum e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP)

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (PPGED/UNIFAP) Presidente

Professor Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro (PPGED/UNIFAP) Titular Interno

Professora Dra. Débora Mate Mendes (PPGED/UNIFAP) Suplente Interno

Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED/UFPA) Titular Externo

Professor Dr. Rogério Andrade Maciel (PPGED/UFPA/Bragança) Suplente Externo

Dedico à minha mãe Ana Beltrão Sá e ao  
meu pai José Soares de Sá (*in memoriam*)!  
A meus irmãos e irmãs, familiares, amigos  
e amigas! À minha esposa Selomita! Ao  
meu filho Júlio César Dias Sá!

E a todos que acreditam que a Educação  
não muda o mundo, muda pessoas,  
pessoas mudam o mundo!

## AGRADECIMENTOS

“Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.”  
(Karl Marx)

Agradeço à formação moral e espiritual humanas, esclarecidas, que me fazem acreditar na existência e transcendência do ser humano. Sou grato aos cuidados, conselhos e educação familiares, simples, mas sólida e fundamental, em tempo e lugar ribeirinho sem escolas e sem ensino formal à época de meus pais. E a todos, junto aos quais nos relacionamos e partilhamos nossa existência.

Feliz pela realização deste Mestrado, por garantir o avanço nos estudos e pesquisas na Pós-Graduação, disponibilizado e ofertado pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. Ao Programa de Pós graduação em Educação – PPGED, Coordenadores/ras do Programa e à Secretária Idanilde Rocha por toda generosidade e atenção, apoio, orientações, administrativas, técnicas e profissionais. Agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, às suas linhas de pesquisas, em especial, à Linha de Educação, Culturas e Diversidades.

Meu reconhecimento e gratidão à minha orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo pelo acompanhamento, orientações, contribuições, correções e proximidade na construção da pesquisa, a Dissertação, não como fim, pois conscientes de nosso inacabamento, mas como conclusão de uma etapa de estudos rumo ao Doutorado.

Nossos cumprimentos aos professores/as convidados/as para comporem as Bancas Examinadoras e suas valiosas observações e contribuições, tanto na Qualificação quanto na defesa da Dissertação. Obrigado aos professores: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED/UFGA); Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro (PPGED/UNIFAP); Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Mate Mendes (PPGED/UNIFAP); Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel (PPGED/UFGA-Bragança).

Agradecemos aos companheiros e companheiras de caminhada e de luta, mestrando da turma iniciada em 2023, por todo o companheirismo, partilhas de vida social, acadêmicas, confraternizações ao longo deste caminhar e processo formativo humano, científico e profissional. Em homenagem, *in memoriam*, ao Professor **Érlis dos Santos Karipuna**, que foi uma grande liderança indígena do Amapá, tendo sido vice-prefeito do Município de Oiapoque, docente *karipuna*, pioneiro e engajado nas lutas sociais, mestrando na UNIFAP (Turma 2023).

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, se fizeram presentes, físico-emocional-espiritualmente, nesta desafiante, exigente e linda caminhada de Mestrado, rumo ao próximo passo, o Doutorado!

*Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência.*  
(Karl Marx, Prefácio Das Kapital, 1867)

*A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental numa prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.*  
(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia – 1996)

## RESUMO

A presente Dissertação, “AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapi (UNIFAP)”, cuja demanda advém das reivindicações do movimento social negro quilombola amapaense, analisa a formação docente, currículo e identidade. Buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o Curso de Pedagogia PIQ/UNIFAP contribui na formação de professores/as e no fortalecimento identitário no Polo Universitário Quilombola Torrão do Matapi? As motivações e objetivos fundamentam-se em função da formação e atuação do pesquisador como professor da educação básica pública. O estudo vincula-se ao Núcleo de Estudos em Currículos e Formação de Professores/as das Amazônias (NUCFOR), registrado pelo CNPq. O tema desenvolveu-se relacionado ao Curso de Pedagogia/UNIFAP, através do PIQ. Sua importância alicerçou-se no sentido de se investigar um projeto de formação superior pioneiro no Amapá, voltado ao contexto dos territórios quilombolas operacionado. O tema é de grande relevância, contribuindo e implementando ações afirmativas e reforçando as identidades socioculturais destes sujeitos. Utilizou-se o Método do Materialismo Histórico-Dialético, através de abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas estruturadas, observação participante e registros fotográficos. O *locus epistêmico* foi o Território Quilombola Torrão do Matapi, Macapá/AP. Os sujeitos da pesquisa foram: 01 Diretora da Escola Estadual Quilombola, onde se desenvolve o PIQ; 08 acadêmicos/as do PIQ, dentre estes, 01 Presidente da Associação de Agricultores e Moradores (acadêmico) e um 01 membro de Grupo de Marabaixo e Batuque (acadêmica); observações didático-pedagógicas de 04 disciplinas no PIQ. Os dados foram analisados em diálogo com o referencial teórico, apoiando-se em autores como: Apple (2017); Arroyo (2013); Camargo, Figueiredo, Gomes, e Hage (2023); Evaristo (2016; 2020); Freire (2013; 2022); Gomes (2013; 2017); Gonzalez (1988; 1982); Hage (2013); Hall (2006); Kilomba (2023); Marx (2013); Marx e Engels (2005); Munanga (1990; 1999); Nascimento (1978); Santos (2015); Silva (2021); Silva (1999). Os principais resultados evidenciaram: 1) Importância fundamental e concreta do PIQ; 2) Contribuição para a vida social e profissional; 3) Necessidade de currículo afroreferenciado; 4) Professores quilombolas fortalecem o quilombo e a identidade cultural; 5) Desafios: conciliar trabalho e curso, falta de transporte e suporte financeiro aos sujeitos; 6) Perspectiva de continuidade do PIQ; 7) Necessidade de concurso público específico ou cotas para professores/as quilombolas; 8) Aquilombamento da universidade em perspectiva dialógica de saberes; 9) Educação como instrumento de transformação social; 10) Papel decisivo dos movimentos sociais nas lutas por direitos, dentre eles, a Educação em Territórios Quilombolas.

**Palavras-chave:** Aquilombamento. Pedagogia. Amazônia Amapaense. Currículo. Identidade.

## ABSTRACT

This dissertation, "QUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPÁENSE: Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP)" (Building Teacher Training in the Quilombola Interiorization Project of the Federal University of Amapá at the Torrão do Matapí Campus (UNIFAP)), whose demand stems from the claims of the Amapá Quilombola Black social movement, analyzes teacher training, curriculum, and identity. It sought to answer the following research question: How does the PIQ/UNIFAP Pedagogy Course contribute to the training of teachers and the strengthening of identity in the Quilombola University Campus Torrão do Matapí? The motivations and objectives are based on the researcher's training and experience as a public basic education teacher. The study is linked to the Center for Studies in Curricula and Teacher Training in the Amazon (NUCFOR), registered with CNPq. The theme developed in relation to the Pedagogy Course/UNIFAP, through the PIQ (Interdisciplinary Research Project). Its importance was based on investigating a pioneering higher education project in Amapá, focused on the context of quilombola territories. The theme is of great relevance, contributing to and implementing affirmative actions and reinforcing the sociocultural identities of these subjects. The Historical-Dialectical Materialism Method was used, through a qualitative approach, bibliographic, documentary and field research, with structured interviews, participant observation and photographic records. The epistemic locus was the Quilombola Territory of Torrão do Matapí, Macapá/AP. The research subjects were: 01 Director of the Quilombola State School, where the PIQ (Integrated Quilombola Project) is developed; 08 students from the PIQ, among them, 01 President of the Association of Farmers and Residents (student) and 01 member of a Marabaixo and Batuque Group (student); didactic-pedagogical observations of 04 subjects in the PIQ. The data were analyzed in dialogue with the theoretical framework, relying on authors such as: Apple (2017); Arroyo (2013); Camargo, Figueiredo, Gomes, and Hage (2023); Evaristo (2016; 2020); Freire (2013; 2022); Gomes (2013; 2017); Gonzalez (1988; 1982); Hage (2013); Hall (2006); Kilomba (2023); Marx (2013); Marx and Engels (2005); Munanga (1990; 1999); Nascimento (1978); Santos (2015); Silva (2021); Silva (1999). The main results highlighted: 1) The fundamental and concrete importance of the Quilombola Integration Project (PIQ); 2) Its contribution to social and professional life; 3) The need for an Afro-referenced curriculum; 4) Quilombola teachers strengthen the Quilombo and cultural identity; 5) Challenges: reconciling work and studies, lack of transportation and financial support for participants; 6) The prospect of continuity of the PIQ; 7) The need for a specific public examination or quotas for Quilombola teachers; 8) The Quilombola community within the university from a dialogical perspective of knowledge; 9) Education as an instrument of social transformation; 10) The decisive role of social movements in the struggles for rights, including Education in Quilombola Territories.

**Keywords:** Quilombola community. Pedagogy. Amapá Amazon. Curriculum. Identity.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
AP – Amapá  
CCN/AP – Centro de Cultura Negra do Amapá  
CEB – Comunidade Eclesial de Base  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONAQ – Coord. Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas  
CONSU/UNIFAP – Conselho Universitário da Universidade Federal do Amapá  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CUFA – Central Única das Favelas-Amapá  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EP – Emenda Parlamentar  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MPA – Música Popular Amapaense  
NUCFOR – Núcleo de Estudos em Currículos e Formação de Professores/as das Amazônias  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAA – Políticas de Ações Afirmativas  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIQ/UNIFAP – Projeto de Interiorização Quilombola  
PPC/UNIFAP – Projeto Pedagógico de Curso  
PPGED/UNIFAP – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP/UNIFAP – Projeto Político Pedagógico  
PT/UNIFAP – Plano de Trabalho  
RG-UNIFAP – Regimento Geral – Universidade Federal do Amapá  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UNA – União dos Negros do Amapá

## Lista de Tabelas, Quadros, Mapas, Gráfico, Imagens e Fotografias

Tabela 1: População Quilombola por regiões.....	21
Tabela 2: Regularização fundiária quilombola INCRA/IBGE, 2022.....	23
Tabela 3: Pertencimento étnico quilombola IBGE/2022.....	24
Tabela 4: Descritores de pesquisa na Plataforma CAPES (2019-2023).....	30
Tabela 5: Resumo dos resultados e aproveitamentos Plataforma CAPES (2019-2023).....	33
Tabela 6: Orçamento Monetário Detalhado do Plano de Aplicação PIQ.....	99
Quadro 1: Produções Banco de Dados CAPES (2019-2023).....	31
Quadro 2: Método e Metodologia.....	38
Quadro 3: Materialismo Dialético.....	41
Quadro 4: Princípios Éticos na Coleta de Dados.....	51
Quadro 5: Dados dos Quilombos do Amapá – IBGE/2022.....	80
Quadro 6: Relatório de Estágio em Docência com registros fotográficos.....	106
Quadro 7: Relatório de Pesquisa de Campo: Percepções Disciplinares.....	111
Quadro 8: Código de Identificação das Percepções Disciplinares.....	113
Quadro 9: Perfil Social do Entrevistado/a.....	115
Quadro 10: Resumo das informações dos entrevistados e percepções disciplinares.....	116
Quadro 11: Identificação do Acadêmico/a, Data e Código do Entrevistado/a.....	116
Quadro 12: Código de Identificação, Situação e Localidade do Entrevistado/a.....	117
Quadro 13: 1º e 2º Blocos de Perguntas das Entrevistas Estruturadas.....	118
Mapa 1: Amapá: Divisas e fronteiras.....	13
Mapa 2: Pessoas quilombolas por municípios brasileiros.....	20
Mapa 3: Territórios quilombolas oficialmente delimitados no Brasil.....	24
Mapa 4: Tratado de Tordesilhas (1494).....	72
Mapa 5: Torrão do Matapi-Macapá-AP-Brasil, Km 21, 68901-341.....	100
Gráfico 1: Comunidades com certificação de autodeclaração (FCP/IBGE, 2022)88.....	22
Imagem 1: Karl Marx, arquivo digital.....	42
Imagem 2: Mapa da pluralidade das identidades brasileiras.....	67
Imagem 3: <i>O jantar</i> de Jean-Baptiste Debret, 1820.....	81
Imagem 4: Sujeitos e espaços em Território Quilombola.....	90
Fotografia 1: BR-156, entrada da comunidade quilombola Torrão do Matapi.....	48
Fotografia 2: Centro Comunitário quilombola Torrão do Matapi.....	49
Fotografia 3: Antiga Escola Estadual quilombola Professor Antonio Figueirêdo da Silva.....	49
Fotografia 4: Fachada na nova Escola Professor Antonio Figueirêdo da Silva.....	50
Fotografia 5: Fotos do Complexo UNA-AP.....	76
Fotografia 6: Aula Inaugural do PIQ/UNIFAP/2022.....	99
Fotografia 7: Dança do Marabaixo, Festa de São Benedito, Centro Comunitário Torrão.....	101
Fotografias 8, 9 e 10: Atividade Integradora.....	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>ESTADO DA ARTE OU DO CONHECIMENTO</b> .....	20
<b>1 MÉTODO E METODOLOGIA</b> .....	38
1.1 Método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).....	42
1.2 Metodologia: Caminhos trilhados no Quilombo .....	45
1.3 <i>Lócus</i> e Sujeitos da Pesquisa .....	47
1.4 Procedimentos Éticos na Pesquisa.....	50
<b>2 ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</b> .....	52
2.1 Alguns Antecedentes Históricos da Educação.....	52
2.2 Devir Histórico dos Povos Negros e Quilombolas: aquilombamento, aquilombar-se.....	55
2.3 Acesso ao Ensino Superior no Brasil: Mitos e Realidades.....	59
2.4 A Institucionalização de Políticas Públicas de Ações Afirmativas no Brasil .....	63
<b>3 MOVIMENTO SOCIOCULTURAL NEGRO NO AMAPÁ</b> .....	67
3.1 Diversidade e Interculturalidade na Amazônia Amapaense.....	67
3.2 Terras dos <i>Tucujus</i> , Territorialidades Negras e Quilombolas do Amapá.....	70
3.3 As Lutas por Direito à Educação e outras Garantias Sociais.....	80
3.4 As Contribuições dos Povos Negros e Quilombolas Amapaenses: saber, sabor e som.....	85
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA</b> .....	90
4.1 A UNIFAP e o PIQ: Educação, Currículo e Identidade.....	91
4.2 A Sociogeografia do Quilombo Torrão do Matapi.....	100
4.3 Pesquisa de campo: Análises dos Dados Empíricos.....	105
4.3.1 Estágio em Docência: observações, práticas e vivência no quilombo .....	106
4.3.2 Relatório e Análise da Pesquisa de campo I: Percepções Disciplinares.....	111
4.3.3 Relatório e Análise de Pesquisa de campo II: Entrevistas Estruturadas.....	115
4.3.4 Limites e Perspectivas futuras do PIQ.....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA</b> .....	154
<b>APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	157
<b>ANEXO I – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA</b> .....	158
<b>ANEXO II – PLANO DE TRABALHO PIQ</b> .....	159

## INTRODUÇÃO

*A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir.*  
(Bachelard, *apud* Goldenberg, 2004)

Entende-se que a pesquisa científica se contextualiza em espaço geográfico-histórico, político-econômico e sócio-cultural. Para Marconi e Lakatos (2003, p.155), “A pesquisa [...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade [...]”. Daí o labor do pesquisador em “mergulhar” na compreensão do grupo e/ou sujeitos da pesquisa, num recorte da sociedade em que se encontra, atua e observa.

A Amazônia é seguramente uma das mais belas maravilhas existentes e resistentes do mundo, apesar de todos os ataques (exclusões, conflitos, desmatamentos, queimadas, envenenamentos, poluição, pirataria, exploração predatória, etc.), mas ainda é região de áurea beleza e encanto. Pelas especificidades de seus povos e tradições, dentro deste território encontramos várias amazônias devido à sua imensa área e diversidade. São riquezas naturais geográficas, de fauna e flora, grandeza e aspectos territoriais, pluralidade de povos, miscigenação e ricas tradições socioculturais.

Conjunto territorial que resiste e luta pela sua manutenção, diante das ações de degradação de sua sociobiodiversidade, diante dos conflitos territoriais, explorações predatórias e desenfreadas do sistema político-econômico capitalista, pelas desigualdades sociais e exigência de políticas públicas de sustentabilidade ambientais e sociais. Dentre as amazônias, fala-se a partir da Amazônia Amapaense, no Estado do Amapá, de seus povos negros e quilombolas, pois a Amazônia também é negra e quilombola, é Afro-Amazônia!

De acordo com o recorte regional, organizado por Santos (2012, p. 16):

As terras localizadas a partir da margem esquerda do rio Amazonas, talvez sejam as consideradas mais longínquas do Brasil, em especial, em relação aos brasileiros do Centro-Sul. Nesse espaço da porção mais setentrional do território nacional existe, ainda, uma Amazônia menos conhecida, inclusive por muitos amazônidas, e marcada por muitas particularidades de ordem geográfica, como por exemplo: estar localizada em grande parte no hemisfério norte; possuir vastas áreas florestadas ainda bem conservadas ou transformadas em grandes unidades de proteção ambiental e, de reservas indígenas; possuir baixa densidade demográfica contrapondo-se a elevados índices de urbanização; apresentar rede urbana constituída por pequenas cidades com intensas primazias e macrocefalias urbanas; e ter grande parte de seu território compondo a faixa de fronteira internacional.

O autor acima faz uma abordagem da amazônia setentrional amapaense, marcado por populações do campo, das águas e das florestas. Onde vivem povos indígenas, assentados, quilombolas, ribeirinhos. Onde pulsam vidas humanas e natureza exuberante. Muitos carecendo de direitos básicos e fundamentais, quanto mais distantes dos grandes centros das cidades.



história da inserção curricular das identidades culturais destes sujeitos é bastante recente. Não se tratando de reconhecimento nacional, mas de lutas e resistências sociais que forçaram governantes a assegurarem tais reivindicações no *corpus* legislativo educacional brasileiro.

No dizer de Custódio, Souza e Almeida (2019, p. 223):

A identidade cultural se tornou em uma importante ferramenta de identificação de grupos sociais e/ou étnicos e suas respectivas lutas, no contexto de um mundo globalizado mediado por políticas neoliberais que ressignificam conceitos e ampliam velhas práticas de exploração de regiões e populações. E, é nesse processo que diversas comunidades tradicionais buscam em suas memórias, a caracterização de suas identidades coletivas, procurando construir uma narrativa histórica que garanta, não somente a sua existência, mas sobretudo o seu desenvolvimento socioeconômico e cultural diante de rápidas e profundas transformações na contemporaneidade.

Aquilombar a formação docente na Amazônia amapaense significa a assunção destes sujeitos aos direitos à vida, territorialidades, profissão e trabalho, levando em consideração suas identidades histórico-culturais. O aquilombamento universitário vem sendo construído a partir do acesso às universidades, permanência e formação. O projeto de formação de ensino superior, especificamente o Curso de Pedagogia, no caso deste estudo, desenvolvido pelo Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ), através da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), está sendo ofertado em três dos cinco polos e territórios quilombolas, a saber: a) Carmo do Maruanum, Igarapé do Lago e Torrão do Matapí (nosso *locus epistêmico*).

Falar das trajetórias dos povos negros e quilombolas do Amapá, significa falar de uma realidade populacional étnica, com suas especificidades, diversidades, riquezas culturais e complexidades. Os povos negros trazem suas ancestralidades de diversos lugares da África, de diferentes nações do continente africano. No entanto, diante do sistêmico apagamento cultural e social, Gonzalez (1988, p. 69) aponta: “Enquanto denegação de nossa latinoamefricanidade, o racismo ‘à brasileira’ se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (‘democracia racial’ brasileira)”.

O racismo estrutural possui construção histórica e intelectual, portanto, precisa ser combatido em todos os lugares onde tende ou pretenda prevalecer. Para Morais (2010, p. 51):

Durante muitos anos existiram no Brasil diversas formas de discriminação contra os negros e, no Amapá não foi diferente, essa atitude baseava-se em ideias desenvolvidas por alguns estudiosos europeus. Com essa teoria eles explicavam que os brancos (europeus), eram pessoas puras e superiores à todas às outras raças.

Mesmo com uma legislação brasileira que criminaliza o racismo, ainda é possível, em diversas situações, sua presença perversa. O próprio termo RAÇA, donde advém racismo, categoria criticada por Munganga e outros autores, traz em si as classificações daqueles que pretenderam subjugar povos sobre povos. O termo vem de origem italiana *razza*, que veio do

latim *ratio* significando categoria, espécie, utilizado primeiramente nas ciências naturais. “Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças” (Munanga, 2003, p. 1).

Prosseguindo em nossa temática, a presença dos negros no Amapá implica entender que há quilombolas vivendo em zonas urbanas, nas grandes cidades, bem como residindo em quilombos (certificados) em zona urbana e do campo; ainda, em territórios em processo de certificação e outros tantos morando em pequenas propriedades do campo, das florestas e das águas, não reconhecidos como quilombos, mas herdeiros de seus territórios e de todas as suas ancestralidades de povos negros.

Após apresentar nossa localização ao leitor, passamos agora expor nosso Memorial Descritivo/Reflexivo, pessoal, acadêmico, profissional e de pós-graduação, o qual pretende apresentar nossa trajetória educacional até o mestrado e projetando-se a um futuro doutorado.

Trajetórias da infância à fase adulta – Nasci no interior de Breves-PA (1973), região ribeirinha, sem escolas na época, a única educação que tive foi a familiar e comunitária, dos valores de convivência e do trabalho (caça, pesca, coleta, cultivo e criações de animais), e da religiosidade cristã católica. Essa primeira educação nos inseriu no mundo familiar e social (costumes, ritos e festas) da localidade, bem pacata e simples da vida interiorana, onde para além de algumas pequenas vilas, as demais casas ficavam distantes umas das outras.

A ida para o Estado do Amapá (AP) se deu por dois motivos principais: primeiro, pela busca de educação, de escola para os filhos estudarem, por parte de meus pais; segundo, por estarmos mais próximos da capital Macapá-AP, nosso destino, então, foi migrar para esta terra, em meados dos anos de 1970, na época então Território Federal, passando a Estado após a Constituição Federal de 1988.

Meu segundo momento de infância se dá já no Amapá. De pai carpinteiro e mãe dona de casa, nossa possibilidade era conseguir vaga em escola pública, o que aconteceu, felizmente. As condições econômicas não eram favoráveis, pois tínhamos dificuldades para comprar materiais escolares, vez por outra o governo oferecia algumas doações (material escolar e uniformes).

De acordo com Arroyo (2013, p. 179):

A infância vai abrindo espaços na sociedade, nas ciências sociais, no sistema educacional e na pedagogia, no ordenamento legal – ECA, Estatuto da Infância e da Adolescência. Uma das marcas mais destacadas de sua presença nessa diversidade de espaços é que a infância pretende entrar como sujeito legítimo de direitos.

Já entrando na fase da adolescência e com a necessidade de procurar trabalho, pelas

condições econômicas, já no ensino secundário (5ª a 8ª séries), veio o abandono escolar. Um período de atraso nos estudos, me colocando nos índices de abandono/evasão escolar no Brasil, podendo ser recuperado alguns anos mais tarde, através do Ensino Supletivo, hoje denominado de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Não sem dificuldades, econômicas sobretudo, consegui fazer todo o ensino básico em escolas públicas. A necessidade do trabalho me colocou cedo em atividade, ainda na segunda metade da infância e na adolescência, o que me prejudicou os estudos, mas com o desejo de seguir estudando e me formar pude, após algum tempo, continuar e terminar o ensino público básico, fundamental e médio (1998). Neste sentido, a Educação para muitos é um difícil caminho a percorrer, mas também um imprescindível instrumento de emancipação, autonomia e profissionalização.

Formação acadêmica – Por opção vocacional, enveredei pela formação sacerdotal, ingressando no Seminário no ano de 1996. Em 1999, fui para Ananindeua-PA, para iniciar os estudos de Filosofia (1999-2001) e Teologia (2002-2005) em Instituto de Formação da Arquidiocese de Belém/PA. Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Filosofia estava disposto a trabalhar o pensamento de Enrique Dussel (1934-2023), filósofo argentino, mas fui desencorajado à época para o mesmo, vindo a pesquisar *O Caráter Universalista da Ética Kantiana* (2001). Retornando a Macapá em 2006, exercendo o sacerdócio por 06 (seis) anos na Diocese de Macapá, vindo a me desligar após esse período.

Sem dúvida que foi uma experiência riquíssima, por vim de uma base de grupo de jovens e por estar engajado nas pastorais sociais, bem como nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Recordo que, em Ananindeua, conheci pessoalmente e pude ouvir as denúncias da freira americana Dorothy Mae Stang, naturalizada brasileira, assassinada em 12 de fevereiro de 2005, em Anapu-PA. Marcando mais um dos muitos casos de violência no campo, particularmente na Amazônia, envolvendo territórios, riquezas, economia, política e poder.

Em 2010, iniciei o Curso de Direito no Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), Instituição de Ensino Superior (IES) privada, uma vez que as condições não nos deram possibilidades de acessar a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), embora tenha tentado. Defendi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: *A Informatização do Processo Judicial no Tribunal de Justiça do Estado do Amapá: avanços e desafios*, (2014), orientado pelo Professor Mestre Ubiratan Rodrigues da Silva. Estagiei no Tribunal de Justiça do Estado do Amapá, na 4ª Vara de Família. E fiz uma experiência de 04 (quatro) anos em escritório particular de advocacia.

Com desejo de ser professor na rede pública, ingressei na Licenciatura em Pedagogia, em IES privada, com apoio do Fundo de Financiamento ao Estudante Superior (FIES) do Governo Federal, em 2015. Na Pedagogia defendemos o Artigo em co-autoria<sup>1</sup> intitulado: *A Prática Pedagógica nos Anos Iniciais em Escola Ribeirinha na Amazônia Amapaense*, (2017), no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Macapá-AP, orientados pelo Professor Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida.

Em 2018, fiz o Concurso Público e passei para o Quadro de Educação da Prefeitura Municipal de Macapá, logrando êxito e indo trabalhar, antes e depois da pandemia, em escola do campo, região do Cantanzal do Pacuí. Em 2022, fiz o Concurso Público e passei para o Quadro de Educação do Estado do Amapá, região do campo, Ariri do Matapi.

Atualmente possuo as seguintes Especializações: Ensino Religioso; Docência do Ensino Básico e Superior; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os principais assuntos de investigação que me disponho a pesquisar são: Direitos Individuais e Sociais; Educação, Culturas e Diversidades; Saberes Populares, Práticas Pedagógicas e Currículo Escolar.

Atuação profissional – Após experiências nas áreas de Filosofia, Teologia e Direito, com a Pedagogia, enveredei profissionalmente na docência em educação. Atualmente, sou Servidor Público como Professor da Educação Básica do Estado, no Ensino Fundamental II, na Disciplina Ensino Religioso; bem como atuo como Coordenador Pedagógico na Rede de Educação Municipal de Macapá, capital do Amapá, na Escola de Educação Infantil Meu pé de Laranja Lima, que atende crianças (4 e 5 anos) do 1º (primeiro) e 2º (segundo) Períodos.

O início de minha docência pelo Município de Macapá começa em escola do campo, no Distrito do Pacuí, a 130 quilômetros de distância de Macapá, comunidade carente de infraestrutura e serviços básicos sociais, com falta de professores e outros profissionais da educação, bem como de todo o atendimento educacional especializado. Uma das características destas comunidades escolares do campo, por diversos fatores, é o ensino desenvolvido, muitas vezes, na forma multisseriada, ou seja, dois ou três anos escolares juntos em uma mesma sala de aula, rústicas e precárias, pequenas e nada aconchegantes, sem ventilação em clima de verão amapaense onde o calor é elevado.

Em janeiro de 2024, iniciei a docência na Escola Estadual do Ariri, região do campo e ribeirinha, distante a 40 Km quilômetros de Macapá, ministrando Ensino Religioso. Tivemos uma boa recepção pela Secretaria Estadual de Educação, sendo ofertado um Curso de

---

<sup>1</sup> Alunos: Aline do Carmo de Araújo (pedagoga); Joseph Batista Oliveira dos Santos (pedagogo).

Acolhimento, Formação e Atuação Profissional. Iniciando com uma Aula Magna: “Educação, Ética e Cidadania: sentido e significado do trabalho do servidor público na sociedade”, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Antônia Costa Andrade (UNIFAP).

Como sujeito amazônico, ribeirinho, pardo, professor e envolvido nas causas e estudos antirracistas, democráticos e educacionais, entendo que para a garantia de uma sociedade justa é necessário que todos os povos sejam respeitados e tenham suas culturas vivenciadas sem preconceitos, discriminações e exclusões sociais. Sendo necessário desconstruir toda forma, resquícios ou heranças colonialistas, em todos as dimensões: sociais, econômicas, políticas, intelectuais e culturais. Somos defensores de uma educação curricular afirmativa e democrática, básica e superior pública de qualidade, realçando os direitos dos povos e combatendo os processos de invisibilidades pelos quais passaram e passam, em especial os sujeitos afrodescendentes e indígenas no Brasil.

A Pós-Graduação - Em 2023, passei em processo seletivo e ingressei no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da UNIFAP (PPGED), na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades. Propondo-se pesquisar, inicialmente, um currículo amazônico, depois canalizando a ideia para a formação superior em Pedagogia em contexto quilombola, definindo a temática “AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP).

As motivações e objetivos do mestrado, fundamentam-se em função da formação e da atuação do pesquisador como professor da Educação Pública Básica. A pesquisa se vincula ao Núcleo de Estudos em Currículos e Formação de Professores/as das Amazônias (NUCFOR), registrado pelo CNPq. No universo do ensino superior, Severino (2013, p. 21) afirma: “A educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante”.

O tema está relacionado ao Curso de Pedagogia da UNIFAP, desenvolvido através do Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ). Investigou-se a importância de um projeto de educação superior pioneiro no Amapá, voltado ao contexto dos territórios quilombolas. O tema é de grande relevância, contribuindo e implementando ações afirmativas e reforçando as identidades socioculturais destes sujeitos.

A presente Dissertação aborda a temática da formação de professores em território quilombola do Torrão do Matapí, na Amazônia amapaense. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 238): “Dissertação é, portanto, um tipo de trabalho científico apresentado ao final do curso de pós-graduação, visando obter o título de mestre. Tem caráter didático, pois se constitui em

um treinamento ou iniciação à investigação”. E para Severino (2013, p. 194), “Trata-se da comunicação dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão, que versa sobre um tema igualmente único e delimitado”.

Produções técnico-científicas, participação em eventos acadêmicos e formação continuada – tenho realizado vários cursos de Educação à Distância (EAD), em plataformas do Ministério da Educação (MEC) como em outras plataformas que oferecem cursos e certificações, também com convênios entre Universidades e o MEC, com aproveitamento de estudos e certificações de Especializações. Na IES IESAP, em sua Revista Eletrônica, consegui aprovar e publicar artigo intitulado: *A Descolonização do Agir Comunicativo: Análises Filosóficas e Pedagógicas no Pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire*<sup>2</sup>.

Particpei, em Belém-PA, nos dias 26, 27 e 28 de junho de 2024, do XXXI Seminário Nacional da Rede Universitas/BR, com o tema: Políticas e Direito à Educação Superior: Qual Agenda? no qual pudemos apresentar, eu e minha orientadora de mestrado Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo, o Resumo Expandido: “Ensino Superior em Territórios Quilombolas na Amazônia Amapaense: Contribuições e Fragilidades do Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP”. Participamos como ouvintes e na apresentação de trabalho, publicado em formato e-book. Foi uma importante experiência com a comunicação científica, uma vez que esta “Refere-se à informação apresentada em congressos, simpósios, semanas, reuniões, academias, sociedades científicas etc., a ser posteriormente publicada em anais e revistas” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 252).

Pela UNIFAP, participei dos seguintes eventos: Seminário de Integração “Reforma do Ensino Médio e BNCC no contexto neoliberal” (2023); Aula Pública “Pedagogias Indígenas na Universidade: saberes tradicionais para refundar o espaço científico-acadêmico” (2023); II Colóquio da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, cuja temática foi “Amazonizar é preciso: (Re) Existir e Resistir a partir do Meio do Mundo” (UNIFAP/2023), neste, estive como organizador, participante e comunicador; também participei do III Colóquio, da citada linha de pesquisa, com o tema “Diversidades e Democracia na Amazônia Amapaense: Por uma Educação Plural”, como organizador, participante e comunicador (UNIFAP/2024).

A pesquisa consta das seguintes partes: Introdução; Estado da Arte do Conhecimento; 04 (quatro) Seções principais assim dispostas: Método e Metodologia; Ensino Superior e a Educação Quilombola; O Movimento Sociocultural Negro no Amapá; Formação de Professores em Território Quilombola; Considerações Finais; Referências; Apêndices e Anexos.

---

<sup>2</sup> SÁ, José Idinaldo Beltrão. A descolonização do agir comunicativo. Revista Científica Sigma, v. 6, p. 1, 2017. Disponível em: <<https://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma/index>>. Acesso em: 06/10/2025.

## ESTADO DA ARTE OU DO CONHECIMENTO

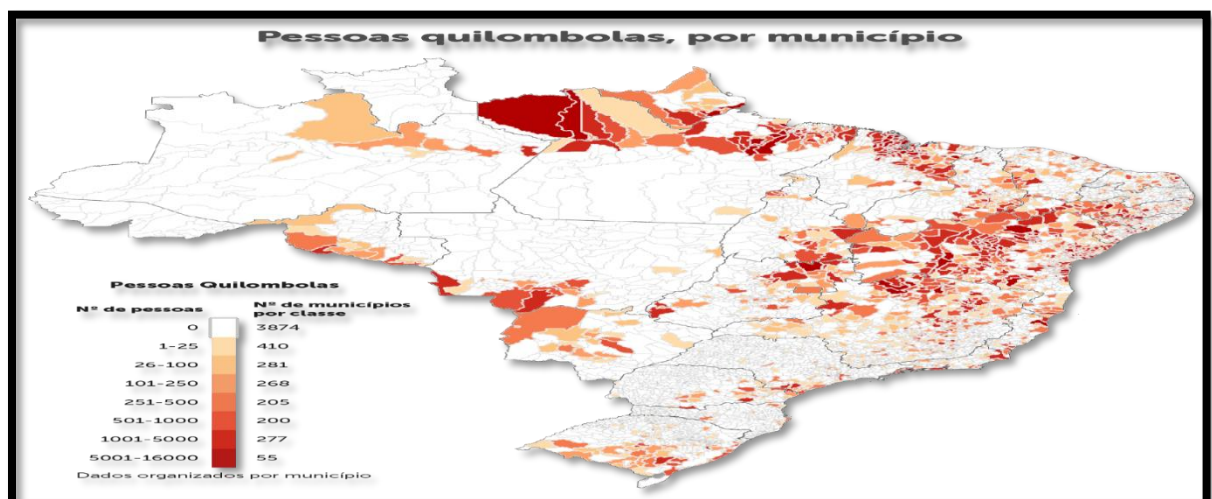
*Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero.*  
(Marconi e Lakatos, 2003)

Os indivíduos quilombolas têm grandes dificuldades devido às condições sociais em que vivem, de alcançar acesso à universidade, pois em grande maioria são sujeitos do campo, com rendimentos escolares comprometidos, realidades estruturais precárias das instituições de ensino, problemas de recursos financeiros e transporte; quando acessam o ensino superior (público ou privado), em geral em área urbana, muitos não conseguem permanecer e concluir o curso almejado por diversos fatores implicados.

O IBGE, pela primeira vez, no Censo Demográfico 2022, investiga o pertencimento étnico quilombola e suas localidades quilombolas, apurando 1.330,186, significando 0,66% de pessoas quilombolas em 24 Estados e no Distrito Federal. O Nordeste concentra a maior quantidade de pessoas quilombolas, 906.337 (68,14%); o Sudeste 182,427 e o Norte com 167,311 pessoas, ambas contabilizando 26,29%; o Centro-Oeste com 44.997 e o Sul com 29.144 (5,57%). Detectando pessoas quilombolas dentro e fora dos Territórios Quilombolas. Apresentando domicílios com pelo menos um morador quilombola. Indicando Territórios Quilombolas oficialmente delimitados e o seu *status* fundiário. Bem como mapeou pessoas quilombolas, dentre os níveis geográficos elencados, na Amazônia Legal.

Abaixo, apresentamos um mapa de pessoas quilombolas por município no Brasil, e a tabela logo abaixo apresenta os percentuais por regiões brasileiras. Dentre as regiões, o Estado da Bahia (397,502) apresenta-se com o maior quantitativo e o Estado do Maranhão (269,168) como o segundo. Somando a população destes dois estados, forma um quantitativo de 50,12% da população quilombola brasileira.

Mapa 2: Pessoas quilombolas por municípios brasileiros. Agência IBGE, 2024.



Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30/07/2025.

Tabela 1: População quilombola por grandes regiões.

População quilombola, total e distribuição percentual, segundo as Grandes Regiões - 2022		
Grandes Regiões	População quilombola	
	Total	Distribuição percentual (%)
<b>Brasil</b>	<b>1 330 186</b>	<b>100,00</b>
Norte	167 311	12,58
Nordeste	906 337	68,14
Sudeste	182 427	13,71
Sul	29 114	2,19
Centro-Oeste	44 997	3,38

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

Disponível em: IBGE/2022. Acesso em 08/10/2025. IBGE 2022.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), atualizando a definição de “quilombos”, a partir das teorias de etnicidade, apresentam a seguinte compreensão contemporânea:

Não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (Apud, IBGE 2023, p. 12).

Segundo este entendimento, quebramos os estereótipos e a compreensão limitada ou até mesmo inexistente sobre os territórios quilombolas, onde pulsa toda uma cosmovisão de vida. De um lado, temos a visão limitada e excludente a partir de uma sociedade racista e preconceituosa; de outro, político-econômica, o descaso e os interesses de negócios rentáveis diante dos territórios. De acordo com Silva (2021, p. 71-72), “Refletir sobre essa questão exige que nós, antes de qualquer coisa, façamos esse exercício de ruptura interna com esse adestramento que a educação, por meio do pensamento colonial, nos impôs”.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), denomina “remanescentes das comunidades dos quilombos”, ocupantes de suas terras. O primeiro decreto a normatizar o Art. 68 foi o Decreto nº 3.912/2001, regulamentou: “[...] as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas” (IBGE, 2023, p. 12). Sendo este revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 4.887/2003, definindo:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

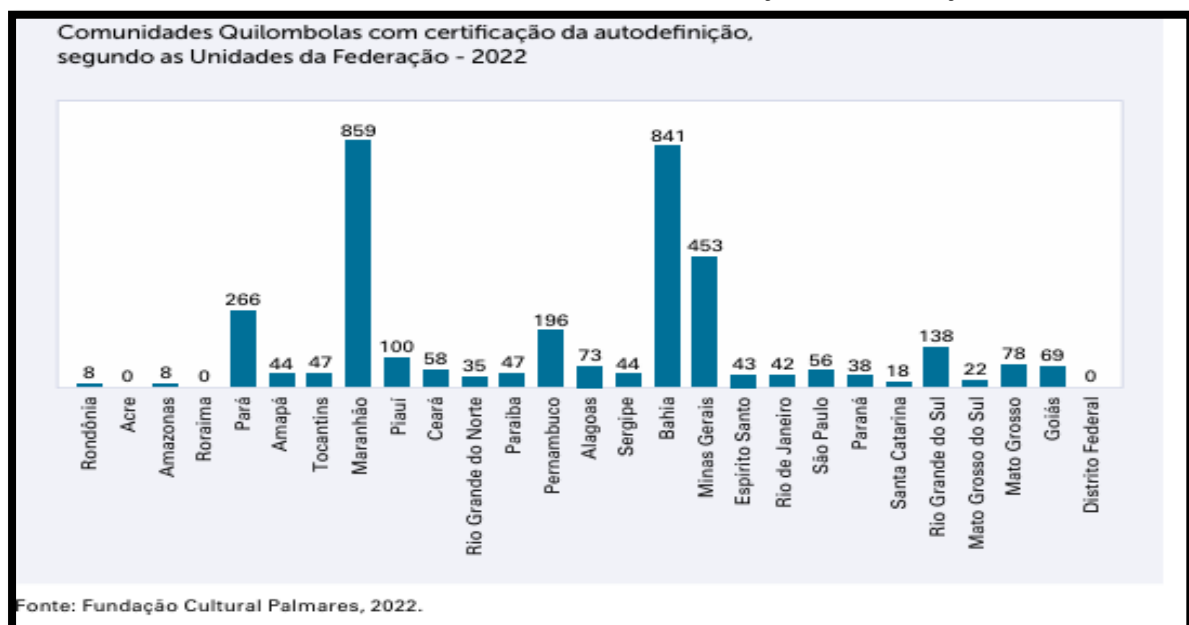
O termo “remanescente” é questionado pelas organizações representantes da população quilombola, como se este estivesse associado a um passado do qual sobraram algumas pessoas com características em comum. Tal questionamento, afirma sua existência no tempo presente, sendo gradualmente a expressão sendo substituída por “quilombolas”, referindo-se a esse grupo populacional. Desta forma, com as devidas alterações e compreensões, a legislação conflui para o entendimento de que a autodeclaração é o critério fundamental para identificar a população quilombola, sendo utilizada pelo IBGE e para registrar o pertencimento étnico quilombola, que orientou a pesquisa a partir da seguinte pergunta: “*Você se considera quilombola?*” (IBGE, 2023).

Importa frisar que o reconhecimento dos territórios quilombolas, por parte do Estado Brasileiro, vem motivado sempre pela resistência e reivindicações de diversas entidades de representação das comunidades com presunção de ancestralidade negra, resistentes à opressões históricas, desenvolvendo modalidades específicas de territorialização. Denominando-se de diversas forma, como: comunidades negras rurais, terras de preto, terras de santo, mocambos, etc. Assim,

Por força do decreto, cabe à Fundação Cultural Palmares - FCP, vinculada ao Ministério da Cultura, certificar a autoatribuição quilombola por parte das comunidades e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidem em áreas de particulares. (Trata-se do Decreto nº 4.887/03, IBGE, 2023, p. 14).

Abaixo, gráfico do IBGE/FCP, de acordo com certificação por autodefinição:

Gráfico 1: Comunidades Quilombolas com certificação da autodefinição.



Segundo o gráfico acima, com dados do IBGE de 2022, o Cadastro Geral de Remanescentes dos Quilombos, de acordo com a Portaria FCP (2007), existem 2.921 certidões de autodefinição quilombolas emitidas, que dizem respeito à 3.583 comunidades dispersas em 24 estados da federação.

Abaixo, tabela de processos de regularização fundiária quilombola abertos no INCRA:

Tabela 2: Regularização fundiária quilombola.

Processos de regularização fundiária quilombola abertos no INCRA, segundo as Grandes Regiões - 2022		
Grandes Regiões	Processos de regularização fundiária quilombola abertos no INCRA	
	Total	Percentual (%)
<b>Brasil</b>	<b>1 802</b>	<b>100,00</b>
Norte	144	7,99
Nordeste	1 023	56,77
Sudeste	116	6,44
Sul	355	19,70
Centro-Oeste	164	9,10

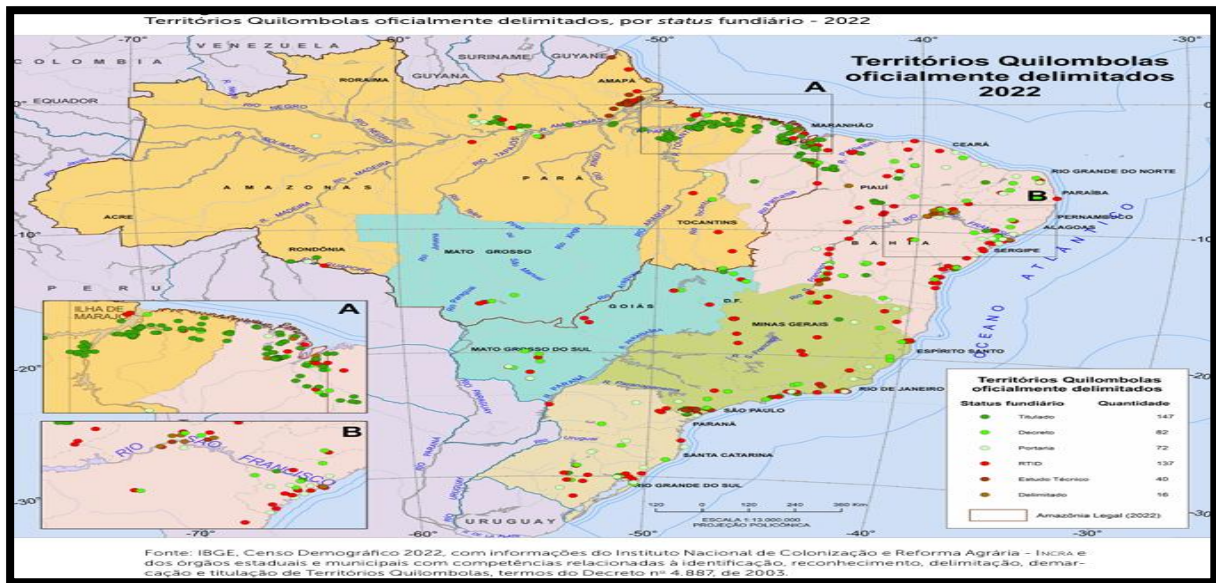
Fonte: INCRA, 2022.

Nota: Não foi possível levantar o quantitativo de processos abertos nos órgãos estaduais e municipais com competências fundiárias.

Disponível em: INCRA/IBGE, 2022. Acesso em: 08/10/2025.

Para o gráfico acima, os territórios oficialmente delimitados estão classificados segundo o *status* do processo de regularização fundiária, viabilizando a diferenciação dos resultados do conjunto dos territórios em cada estágio do processo. O procedimento de regularização fundiária quilombola está organizado de acordo com o Decreto nº 4.887/03, em sintonia com as legislações estaduais e as normas do INCRA e dos órgãos competentes fundiários nos estados e municípios (IBGE, 2022). O órgão no Amapá, denomina-se Amapá Terras-Instituto de Terras do Estado do Amapá, Coordenadoria de Regularização Fundiária (CRF). No Município de Macapá-AP, denominado Secretaria Municipal de Agricultura (SEMAG).

Abaixo, mapa 3 dos Territórios Quilombolas oficialmente delimitados no Brasil:



Disponível em: IBGE/2022. Acesso em:08/10/2025.

Sobre a diversidade territorial o IBGE (2023, p. 21), concluiu o seguinte:

Considerando-se que parte significativa dos Territórios Quilombolas não tiveram providências para a regularização fundiária e que a população quilombola apresenta expressiva diversidade territorial, estando presente em diferentes situações geográficas, em espaços urbanos e rurais, o IBGE identificou um conjunto significativo de localidades quilombolas fora dos territórios oficialmente delimitados.

Ainda, diante do quesito de pertencimento étnico quilombola, a partir de perguntas como: Alguém no domicílio é quilombola? De acordo com os costumes, tradições e crenças, você se considera quilombola? Você se considera quilombola? Observa-se, segundo a tabela que apresentamos abaixo, com dados de testes ainda auferidos em 2017, que o percentual majoritário define-se e se autodeclara quilombola.

Tabela 3: Pertencimento Étnico Quilombola.

Distribuição percentual de pessoas, por pertencimento étnico quilombola e opções de pergunta do teste, nas Comunidades Quilombolas selecionadas - 2017						
Comunidades Quilombolas selecionadas	Distribuição percentual de pessoas, por pertencimento étnico quilombola e opções de pergunta do teste (%)					
	Opção 1		Opção 2		Opção 3	
	Quilombola	Não quilombola	Quilombola	Não quilombola	Quilombola	Não quilombola
<b>Total</b>	<b>81,90</b>	<b>18,10</b>	<b>71,10</b>	<b>28,90</b>	<b>82,80</b>	<b>17,20</b>

Fonte: Teste de quesito de captura de pertencimento étnico quilombola - IBGE, Coordenação Técnica do Censo Demográfico, 2017.

Disponível em: IBGE/2022. Acesso em: 08/10/2025.

Expomos estes dados do IBGE/2022, os mais recentes, como imprescindíveis informações para entendermos o alcance e a importância de nossa pesquisa. Tendo a população quilombola, agora, registros oficiais no país para acesso de todos, baseados em outras fontes importantes como a Fundação Cultural Palmares (FCP). Assim, foram recenseados: **1.330.186** pessoas quilombolas dispostas em **1.700** municípios do Brasil.

Foram adotados os limites dos territórios oficialmente delimitados pelos órgãos competentes. Identificando os domicílios ocupados por quilombolas, considerando o princípio de autodefinição e de outros locais ocupados por quilombolas. Sendo **495** Territórios Quilombolas oficialmente delimitados; **167.769** pessoas quilombolas residentes dentro de Territórios Quilombolas; **1.162.417** residindo fora dos Territórios Quilombolas.

Os dados nos ajudam a ter uma base mais sólida e quantitativa das desigualdades sociais supra mencionadas por pesquisadores, negros ou não, sobre as necessidades de políticas públicas específicas, neste sentido, em relação à população negra quilombola do Amapá e do país, mais especificamente no campo educacional, no ensino superior.

Sobre a história da educação na Amazônia brasileira, Costa e Moraes (2017, p. 18) observam: “Acreditamos que a região Norte esteja construindo sua própria tradição, conforme seus processos histórico-educacionais específicos e os registros históricos possíveis para a produção do conhecimento histórico educacional”. Longe de resoluções dos gargalos históricos das populações do campo em relação à educação.

A história de uma formação mais robusta, especialização e capacitações de professores, através das lutas dos movimentos sociais, será objeto de atenção dos governantes a partir da segunda metade do século XX para cá. Neste cenário, estão em jogo muitas teorias pedagógicas, umas mais ligadas ao sistema capitalista, outras mais de cunho crítico-populares.

Segundo Libâneo (2005, p. 1), sobre as teorias pedagógicas, nos diz que

Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias.

A partir disto, discutiu-se o Aquilombamento da Formação Docente na Amazônia Amapaense, pesquisando o PIQ, apontando sua relevância aos quilombolas do Amapá, voltado ao contexto e territórios das comunidades tradicionais do campo. Segundo dados da página *on-line* oficial da UNIFAP (2019): “O projeto de Interiorização de Graduação Quilombola tem por objetivo instalar cursos de graduação nas comunidades, com a mesma estrutura e qualidade das graduações já existentes em Macapá e Santana”.

Como delimitação temática temos: “Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização

Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP)”, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 162), “Delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação”. Fixando a análise sobre as perspectivas dos sujeitos da pesquisa, procurando entender os pontos positivos e negativos, como contribuições para futuras outras experiências, uma vez que esta edição assentou-se sob o patrocínio de Emenda Parlamentar, necessitando, portanto, de recursos captaneados para dar continuidade a outras experiências possíveis.

Utiliza-se o Método do Materialismo Histórico-Dialético, que segundo Netto (2011, p. 19): “Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica”. Fazemos uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, envolvendo entrevistas estruturadas, observação participante e registros fotográficos. Contribuindo para o fomento de políticas públicas afirmativas, fortalecendo as identidades socioculturais. O PIQ, para continuar, necessita de planejamento e vontade política-educacional, orçamento e recursos próprios.

Procura-se responder ao Problema de Pesquisa: Como o Curso de Pedagogia PIQ/UNIFAP, contribui na formação de professores e no fortalecimento identitário no Polo Universitário Quilombola Torrão do Matapí? De acordo com Minayo (2002, p. 18): “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Os Objetivos Específicos: a) Apresentar antecedentes históricos e relações da educação quilombola com o ensino superior; b) Mostrar as convergências entre o currículo e identidade quilombola; c) Identificar eventos históricos de organização do movimento sociocultural negro no Amapá; d) Pesquisar, em estudo de campo, currículo, observações disciplinares e percepções de acadêmicos do PIQ; e) Apontar os limites e perspectivas futuras do PIQ.

O *locus epistêmico* é o Território Quilombola Torrão do Matapí, em Macapá/AP, onde se desenvolve o Curso de Pedagogia. Os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo são: 01 Diretora da Escola Estadual onde se dá a formação do PIQ; observações didático-pedagógicas de 04 disciplinas do PIQ; 08 acadêmicos/as do Curso, dentre estes, 01 Presidente da Associação de Agricultores e Moradores (acadêmico) e um 01 membro de Grupo de Marabaixo e Batuque (acadêmica).

Nosso aporte teórico apoiou-se em autores como: Apple (2017); Arroyo (2013); Camargo, Figueiredo, Gomes, e Hage (2023); Evaristo (2016; 2020); Freire (2013; 2022); Gomes (2013; 2017); Gonzalez (1988; 1982); Hage (2013); Hall (2006); Kilomba (2023);

Munanga (1990; 1999); Marx (2013); Marx e Engels (2005); Nascimento (1978); Santos (2015); Silva (2021); Silva (1999).

De acordo com nossos aportes teóricos de sustentação, a formação de professores no contexto quilombola amazônico implica pensar em um currículo que considere a diversidade sociocultural da região, particularmente, a quilombola como temática desta pesquisa. O que segundo Camargo, Figueirêdo, Gomes e Hage, (2022, p. 239):

Pautar a discussão sobre a diversidade sociocultural no campo curricular e de formação de professores, embora não seja uma discussão nova, se faz urgente. É preciso retomar o debate sobre estas temáticas no campo do direito educacional, conquistadas por meio de lutas de movimentos sociais e educadores, especialmente em tempos de retrocesso, onde se faz necessário disputar e ocupar estes territórios. As propostas atuais de reforma curricular e educacional, em especial no currículo de formação de professores, indica a padronização das diversidades, das identidades, das diferenças e dos saberes e identifica-se, nelas, um contínuo avanço da monocultura do conhecimento.

Nossa sociedade é marcada pela desigualdade social, política, econômica e educacional de populações empobrecidas, como os quilombolas. Enfrentando conflitos como: racismo, discriminações, intolerância religiosa, exclusões, preconceitos, violências física, social, psicológica, simbólica e ambiental, dentre outras realidades excludentes. Para Arroyo (2013, p. 238), “Conhecer essa história de inferiorização- emancipação será uma contribuição à história do pensamento pedagógico”.

Importante e fundamental é programar e trabalhar políticas públicas educacionais afirmativas aos menos favorecidos e excluídos socialmente. Fomentar e desenvolver programas universitários de interiorização do ensino superior, através de organização curricular apropriada e de práticas pedagógicas que dialoguem com os sujeitos sociais, com seus saberes e suas culturas, desenvolvimentos pessoais e profissionais, trabalhos e vivências, em seus lugares de origem, eis o caminho a ser trilhado e intensificado. Ao que Cardoso (2002, *apud* Andrade, 2012, p. 24),

[...] observa que, para o movimento negro surgido nos anos 70, do século XX, o quilombo volta a ser estudado como símbolo de resistência e, de maneira mais ampla, como reação ao neocolonialismo cultural, pela reafirmação da herança africana e da busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identificação étnica e cultural.

A pesquisa se apresenta significativa para a sociedade em geral e, particularmente, para os povos quilombolas do Amapá, no que tange à temática educacional e de formação profissional e humana dos sujeitos em questão, sejam nos cursos de pedagogia bem como em outros cursos que estão sendo ofertados (Letras e Ciências Biológicas). Importante para docentes e discentes do PIQ, por contemplar, curricularmente, a diversidade cultural e contribuir com o protagonismo identitário destes indivíduos.

O PIQ objetiva garantir e oferecer uma formação profissional pública de qualidade, particularmente desenvolvida em realidade sociocultural quilombola. Dando um salto no tradicionalismo fechado universitário. Seguindo o tripé ensino, pesquisa e extensão, em outros lugares e povos tradicionais, dos campos, das florestas e das águas da Amazônia amapaense. De acordo com Arroyo (2017), quando os sujeitos da ação educativa são outros, as práticas da educação escolar ou popular também devem ser outras.

A relevância da pesquisa também se justifica pelo papel social da UNIFAP e a importância do PIQ como ação afirmativa em espaço quilombola. Evidenciando a formação de professores e um currículo em diálogo com a diversidade sociocultural da comunidade e da região. Extremamente necessário, diante de uma sociedade marcada pela desigualdade social. Cabendo aos governos das diferentes esferas governamentais garantirem os direitos sociais e fundamentais destes sujeitos historicamente excluídos.

Nossa principal hipótese: As ações educacionais formativas e afirmativas, necessárias em uma sociedade marcada por grandes desigualdades – exclusão, racismo, discriminação e preconceitos –, deve buscar nas lutas dos movimentos sociais e nos instrumentos políticos legislativos e jurídicos pertinentes, na organização curricular culturalmente situada, métodos de ensino e práticas docentes, para contribuir não só no oferecimento de acesso à educação básica e superior pública de qualidade, sobretudo, em seus locais de origem e de vivências, mas também, junto aos conhecimentos socialmente construídos, contemplando e dialogando com os saberes afirmativos sobre a História e Culturas Afrobrasileiras e Africanas (Lei 10.639/2003).

O Estado do Conhecimento ancorou-se no mapeamento das produções acadêmicas existentes e que contribuíram com o tema proposto. Bem como os aportes teóricos das disciplinas curriculares do Mestrado (Pensamento Educacional Brasileiro; Pesquisa em Educação; Educação, Culturas e Diversidades; Educação, Poder e Território na Amazônia; Seminário de Dissertação I, II e III). Observando as normas e orientações relativas à ética na pesquisa, através da coleta de dados e informações dos participantes envolvidos na mesma.

Os antecedentes do ensino superior no Brasil, como organização histórica, remontam o processo de colonização. Os jesuítas (1534) tiveram grande influência nos primórdios da educação no Brasil desde 1549. Ao contrário de outros lugares, os primeiros cursos de ensino superior surgiram no Brasil só em 1808 e as primeiras universidades foram criadas apenas em inícios do século XX, como a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de São Paulo (1934). Desde a antiguidade clássica, idade média, modernidade e contemporaneidade, a realidade do ensino superior esbarra em: condições de acesso e permanência.

Utilizou-se, ainda, como suporte teórico, artigos científicos, dissertações, teses,

programas de pesquisas universitários e bibliografias, arquivos digitais, tendo como principais descritores: “Formação inicial docente na Amazônia”, “Formação docente na Amazônia amapaense”, “Formação de professores na Amazônia amapaense”, “Formação de professores quilombolas na Amazônia”, “Currículo de formação docente quilombola”. A temática em tela é de iniciativa recente no Amapá, tendo ainda poucas produções científicas sobre o assunto, daí sua relevância, lacuna que procuramos desbravar e contribuir. Organizou-se, também, as contribuições de apoio teórico catalogadas em três grandes grupos: no Brasil, na grande Amazônia e na Amazônia Amapaense.

No Brasil: “Cem anos e mais de bibliografias sobre o negro no Brasil” (Munanga, 2002), sobre a história e culturas negras. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004)”, do Ministério da Educação, atendendo a pauta de políticas afirmativas. “Professores no Brasil: novos cenários de formação (Almeida; André; Barreto; Gatti, 2019)”, obra coletiva de pesquisadores e pesquisadoras, com apoio da UNESCO, baseada numa educação de visão humanista que associa o direito à educação, à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade. “Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território com texto e contexto” (Carril, 2017), falando sobre o reconhecimento legal dos quilombos e a modificação da cultura escolar, que exclui a diversidade.

Na grande Amazônia: “Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola” (Hage e Cardoso, 2013), sobre educação do campo e quilombola em perspectiva da diversidade. “Pesquisas em Educação na Amazônia: contextos formativos” (Colares e Brito, 2021), produções do Programa de Pós-graduação UFOPA, reúne estudo em educação e dissertações em educação. “Diversidade Sociocultural e Currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes” (Camargo, Hage, Gomes e Figueiredo, 2022), os autores discutem no artigo a diversidade sociocultural e suas inter-relações com o currículo e a formação de professores, pesquisas vinculadas ao Nucfor/Procad/Amazônia, em resistência à padronização BNCC e BNC-Formação. “Dez Anos de Eduq: educação quilombola, conquistas e reconhecimento nacional” (UEPA, 2023), o grupo de estudos e pesquisas da UEPA (Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas-Eduq) faz um balanço de dez anos de pesquisas, congressos, projetos, livros sobre a formação de professores, sua cooperação para as práticas de ensino, pesquisa e extensão, pilares da Universidade.

Na Amazônia Amapaense: “Educação Escolar Quilombola no Estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade” (Custódio, 2019), discute a educação quilombola no Amapá, intenções e realidade. “Formação Inicial e Continuada de Professores/as: diálogos

sobre relações étnico-raciais e escola” (Baía *et. al.*, 2022), obra resultante do XI Seminário Nacional e XIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da UFPA, o primeiro Capítulo trata da formação de professores e a interculturalidade, de pesquisadores amapaenses da UNIFAP. “formação de Educadores do Campo na Amazônia Amapaense: um estudo sobre o PROCAMPO na UNIFAP” (Lomba e Costa, 2016), os autores apresentam os resultados da pesquisa sobre a formação inicial dos docentes das escolas do campo nos cursos de licenciatura em Educação do Campo conveniados com o programa PROCAMPO e a UNIFAP. “História, Cultura e Identidade: olhares sobre comunidades quilombolas no estado do Amapá” (Custódio, Souza e Almeida, 2019), os autores discutem sobre comunidades quilombolas no Estado do Amapá, desenvolvimento econômico e políticas de ações afirmativas.

Abaixo apresentamos tabela 1 e quadro 1 de descritores, procurando temas de trabalhos afins ou em sintonia com a pesquisa, teses e dissertações, colhidos na Plataforma CAPES, observando o critério periódico dos últimos 05 (cinco) anos (2019-2023). Para Marconi e Lakatos (2003, p. 169): “Tabelas ou quadros: é um método sistemático, de apresentar os dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais de pesquisa”.

Tabela 4: Quadro de Descritores de Pesquisa na Plataforma CAPES (2019-2023).

<b>QUADRO DE DESCRITORES NA PLATAFORMA CAPES (2019-2023).</b>					
<b>Descritores</b>	<b>Número</b>	<b>Naõ atendeu aos critérios de inclusão e exclusão</b>	<b>Selecionados</b>	<b>Duplicados</b>	<b>Final</b>
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE AND AMAZÔNIA	39	37	2	0	2
FORMAÇÃO DOCENTE AND AMAZÔNIA AMAPAENSE	2	0	2	0	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES AND AMAZÔNIA AMAPAENSE	9	8	1	0	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES AND QUILOMBOLAS NA AMAZÔNIA	10	9	1	0	1
CURRÍCULO AND FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA	27	22	5	0	5

Organizada pelo autor em 20.01.2025.

Quadro 1: Produções Banco de Dados CAPES.

PESQUISA EM BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (2019-2023)		
DESCRITOR	TIPO PESQUISA	APROVEITADAS
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE AND AMAZÔNIA ENCONTRADAS (39)	DISSERTAÇÃO	(1) PINHEIRO, ELANE CRISTINA ALVES RIBEIRO. <b>A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma reflexão sobre a educação em direitos humanos</b> 19/06/2023 80 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Amazonas – UEA. <b>Problema de pesquisa:</b> Até que ponto a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo e na percepção de professores do próprio curso acerca dessa temática?
	DISSERTAÇÃO	(2) SANTOS, PEDRO JOSE SEIXAS DOS. <b>PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM</b> ' 27/02/2022 105 f. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Sarmento do Campus Manaus Centro/IFAM. <b>Problema de pesquisa:</b> Como se deu o contato dos professores egressos da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas com temas da História do Brasil ao largo das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
FORMAÇÃO DOCENTE AND AMAZÔNIA AMAPAENSE ENCONTRADAS (02)	TESE	(1) COELHO, CLICIA TATIANA ALBERTO. <b>“ÉGUA, NÃO, OLHA MEME...” CULTURA VISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE</b> ' 04/08/2021 251 f. Doutorado em ARTE E CULTURA VISUAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFG. <b>Problema de pesquisa:</b> Como são e o que projetam/propõem as visualidades da Amazônia amapaense deflagradas pelos memes de internet na licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)?
	TESE	(2) FERREIRA, JOSE ADNILTON OLIVEIRA. <b>A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ.</b> ' 28/07/2022 338 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB. <b>Problema de pesquisa:</b> Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não-indígenas que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur?
FORMAÇÃO DE PROFESSORES AND AMAZÔNIA	DISSERTAÇÃO	(1) SANTOS, BIANCA NASCIMENTO DOS. <b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E O “NOVO” PERFIL DOCENTE NO BRASIL: análise dos tensionamentos em torno da BNC-Formação</b> ' 16/07/2023 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá

AMAPAENSE ENCONTRADAS (09)		Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ <b>Problema de pesquisa:</b> O que dizem as cartas de reflexão e resistência produzidas por entidades e coletivos educacionais brasileiras sobre a criação diante do “novo perfil” de professores (as) por meio da BNC-Formação?
FORMAÇÃO DE PROFESSORES AND QUILOMBOLAS NA AMAZÔNIA ENCONTRADAS (10)	DISSERTAÇÃO	(1) COSTA, DINALVA DO SOCORRO SANTOS DA. <b>FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E SABERES CULTURAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA 4 DE MARÇO</b> ' 16/04/2019 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá Biblioteca Depositária: biblioteca setorial campus cameta UFPA <b>Problema de pesquisa:</b> Em que medida essa formação contribui para as mudanças das práticas docentes – principalmente no que se refere às discussões sobre questões étnico-raciais?
CURRÍCULO AND FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA ENCONTRADAS (27)	DISSERTAÇÃO	(1) MARTINS, MARIA LUCIA ANUNCIACAO. <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA: desafios para uma educação antirracista</b> ' 01/08/2019 undefined f. Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Amargosa Biblioteca Depositária. <b>Problema de pesquisa:</b> Como a formação docente está envolvida num processo de reflexão da prática educativa, potencializando a construção e reconstrução do espaço escolar do campo destinado à população negra?
	TESE	(2) LIBORIO, ANDREIA REGINA SILVA CABRAL. <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: currículos de formação inicial de professores em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares</b> ' 13/10/2022 341 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP <b>Problema de pesquisa:</b> Como a Educação Escolar Quilombola está constituída nos currículos dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)?
	DISSERTAÇÃO	(3) ANDRE, ELIAS MANDE LAURINDO. <b>EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - HABILITAÇÃO PEDAGOGIA DA UNIVILLE</b> ' 03/03/2022 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE, Camboriú Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto Federal Catarinense. <b>Problema de pesquisa:</b> Quais os sentidos que os (as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille produzem sobre essa experiência de formação inicial?
	DISSERTAÇÃO	(4) MACEDO, JANINE COUTO CRUZ. <b>OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal</b> ' 28/03/2019 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

		UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. <b>Problema de pesquisa:</b> Como a temática da diversidade étnico-racial é contemplada nos currículos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, nos campi de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista?
	TESE	(5) CIRIACO, MARISE LEAO. <b>FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: pontes para velar a cultura afrodescendente'</b> 05/03/2020, 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP. <b>Problema de pesquisa:</b> Quais elementos se constituem no processo de materialização do currículo escolar para o fortalecimento do projeto identitário da população negra quilombola?

Organizado pelo autor em 20.01.2025.

Analisando os quadros acima, de 2019 a 2023, compreendendo as produções dos últimos 05 (cinco) anos, entre teses e dissertações, destacado no quadro os problemas principais de cada pesquisa selecionada por aproximação à nossa temática, assim temos: no descritor “Formação Inicial Docente *AND* Amazônia” foram encontradas 39 pesquisas, sendo 2 selecionadas; no descritor “Formação Docente *AND* Amazônia amapaense”, foram encontradas 2 pesquisas, sendo 2 selecionadas; no descritor “Formação de Professores *AND* Amazônia amapaense”, foram encontradas 9 pesquisas, sendo 1 selecionada; no descritor “Formação de Professores *AND* Quilombolas na Amazônia”, foram encontradas 10 pesquisas, sendo 1 selecionada; no descritor “Currículo *AND* Formação Docente Quilombola”, foram encontradas 27 pesquisas, sendo 5 selecionadas.

Tabela 5: Resumo das buscas, exclusões e aproveitamentos CAPES.

RESUMO DAS BUSCAS, EXCLUSÕES E APROVEITAMENTOS			
TESES E DISSERTAÇÕES PLATAFORMA CAPES 2019-2023			
Número de descritores	Total de pesquisas	Excluídas	Aproveitadas
05	87	76	11

Organizada pelo autor em 20.01.2025.

Segundo Teixeira (2007), a metodologia de pesquisa deverá instrumentalizar o pesquisador. Recorrendo a fontes bibliográficas, organizando uma revisão de literatura, organizando um estado da arte do tema-problema, descrevendo o estado atual da área de pesquisa. Alcançando, assim, um quadro de referencial teórico. Nesta revisão de pesquisas empíricas, objetivou-se conhecer como o tema-problema vem sendo pesquisado. Fazendo-se, ainda, uma revisão histórica com o objetivo de recuperar a evolução de conceito, área ou tema,

inserindo esta evolução dentro do quadro de referência, indicando as implicações das mudanças.

Contextualizando o *locus epistêmico* da pesquisa, de acordo com sua localização geográfica, o mesmo está compreendido no contexto da Educação do Campo. O território foi formado e organizado às margens da BR-156, próximo a áreas de campos, florestas e rios, contextos típicos de muitos quilombos, assentamentos, comunidades tradicionais produtoras e extrativistas, ribeirinhos, com o propósito e necessidade de facilitar a locomoção de pessoas e da produção de manufaturados.

De acordo com Caldart (2012, p. 260):

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Constitui-se, enfim, uma luta social pelo acesso à educação, por políticas públicas de educação para o meio, combinando luta pela educação e pela terra, especificidade e diversidade dos sujeitos, cujos educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola, que merecem valorização e formação específica.

Analisar as políticas públicas atuais para a educação do campo, particularmente em realidade amazônica amapaense; discutir os direitos de todos à educação, à educação inclusiva e afirmativa; e, realizar a relação da interdisciplinaridade com a dialogicidade entre as práticas educacionais e os saberes populares; eis, portanto, a proposta da presente pesquisa.

Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 239),

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo.

A reflexão destes autores aponta para os anseios da realidade escolar do campo há tempos. Ora sentida pela falta de políticas públicas específicas e suficientes; ora pela ausência mesmo de investimentos econômicos no setor; ora pela garantia de boas estradas, transporte; professores e infraestrutura escolar básica e superior.

Diante disto, não há como falar em educação voltada para a realidade do campo, sem lembrar-mos das históricas lutas, resistências e reivindicações dos movimentos sociais pelos direitos individuais e coletivos, pela democracia do país e da educação, como sinônimos de lutas necessárias e justas, pela promoção destas garantias e por uma sociedade mais justa.

No dizer de Costa (2016, p. 18),

A constituição política do Brasil, desde o período colonial, foi delineada por lutas populares contra o autoritarismo e a ausência do Estado como provedor de direitos. Neste contexto, surgiram os movimentos sociais que têm a sua história marcada por embates e reivindicações contra as mazelas sociais e pela afirmação da democracia e construção da cidadania por meio da edificação de direitos. Na concepção de Cohen e Arato (1992), os movimentos sociais são partes constitutivas da sociedade civil, com uma voz ativa que influencia na participação coletiva, visando à garantia de direitos e à democratização do poder do Estado.

Ora, trata-se de uma análise real e pontual, de conquistas verdadeiras e desejadas por grande parte da população. Uma vez que a educação do campo se apresenta mais agudamente precária dependendo da região em que se encontra, seguramente uma das mais prejudicadas, do ponto de vista de sua promoção, dos investimentos e da garantia de políticas públicas, que, muito embora existindo, não são suficientes diante de tamanha demanda.

Atesta-se esta realidade, observando o histórico êxodo do campo vivido e sentido ao longo dos anos no Brasil. A sensação é que, para muitos, lá em sua realidade social local, o progresso educacional, científico e tecnológico, ainda é um paradigma distante da vida real e social destes sujeitos, o que para muitos ainda é utópico em relação a regiões avançadas do país. Mas, o que está por trás de tanto atraso e desigualdades sociais? Nossa análise, a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético, nos ajuda a entender a estrutura e dinâmica desta sociedade, uma vez que, na exposição de Netto (2011, p. 23), “[...] o modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta)”.

As adversidades historicamente vivenciadas sobre o tema da educação do campo ajudam-nos a ter uma ideia das tensões político-sociais travadas no tempo histórico. A educação destinada à população do campo consta existir desde a República Velha no Brasil, porém precária e excludente, com pouquíssimos investimentos e políticas públicas voltadas para o mesmo. Segundo Souza e Cruz (2015, p.18), "Até meados do final dos anos 80, a educação dos habitantes dos espaços rurais foi marcada pela insuficiente ou mesmo ausente ação dos poderes públicos [...]".

Analisando a temática das políticas públicas e da diversidade cultural em escolas no Amapá, Custódio, Foster e Superti (2013, p. 165-166), atestam:

A educação, vista pelo viés da diversidade cultural, torna-se um desafio na atualidade brasileira. Sendo assim, será obrigada a fazer o exercício de rever os seus caminhos refletindo como ensina, e o que ensina. No século em que vivemos a busca da pluralidade como também as lutas contra o racismo equivalem à busca de um norte civilizador e nos obriga a pensar novas formas de ver e fazer o/no mundo, incorporando novos saberes baseados em novos referenciais. E nesse processo, promover a sustentabilidade planetária requer uma nova organização de vida, onde, esta sustentabilidade possa estar aliada à justiça social, e a valorização da diversidade

cultural, respeitando as diferenças.

É verdade que já se alcançou muito nas últimas décadas, de fato, mas ainda é possível visualizar e sentir muita escassez de recursos públicos, recursos humanos e materiais, péssimas condições de trabalho e de estrutura escolar, dentre outros aspectos, sobretudo em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. De acordo com pesquisas realizadas (Corrêa, 2005; Barros; 2006, Cristo, 2005; Hage, 2005; *apud* Almeida, 2010, p. 21), pesquisando algumas escolas ribeirinhas na Amazônia paraense, aponta, por exemplo:

[...] estas escolas ribeirinhas [...] enfrentam vários problemas, dentre os quais: precariedade da estrutura física, falta de merenda escolar e material didático, formação docente descontextualizada da realidade amazônica, trabalho infantil, organização curricular urbana, ausência de assessoramento pedagógico pelas secretarias municipais de educação, entre outros que demonstram a necessidade urgente de políticas públicas que levem em consideração a diversidade da Região Amazônica.

Esta angústia dos ribeirinhos também é sentida em outras escolas do campo e das florestas, em populações negras e quilombolas. Por outro lado, profissionais que se formam em educação, grande maioria em área urbana, Centros e Institutos de Formação, Universidades, públicos e privados, quando vão exercer a profissão em escolas do campo, das florestas ou das águas, sentem as discrepâncias e abismos entre os textos legais e acadêmicos que estudaram ou estudam (*teoria*), com a realidade de atuação local (*práxis*). Muitos assumem o fazer educativo-pedagógico nas condições em que se encontram, outros sucumbem ou desistem diante do cenário desafiador.

Mas, como garantir, implementar e manter tais políticas educacionais diante de tantas adversidades, necessidades e desafios próprios do campo? Como aglutinar em uma política estruturada e organizada entre União, Estados e Municípios, Movimentos Sociais, os percentuais dispostos nas leis orçamentárias, garantindo-se, assim, a qualidade e as garantias da Educação no Brasil?

Os textos legais asseguram, desde a Constituição de 1988, e, sobretudo, nos Marcos Normativos da Educação no Campo, do Ministério da Educação (MEC, 2012, p. 40), o seguinte:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Percebe-se que há esforços legais e humanos, mas que, muitas vezes, esbarram na insuficiência dos recursos orçamentários, nos cortes do orçamento público ao setor, em decisões políticas e burocráticas, para se realizar os devidos investimentos e programas destas mesmas políticas públicas. Chocando-se com a expansão do agronegócio, com o grande acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, com os grandes volumes de produtos exportados e com os

incentivos financeiros, fiscais e tributários às grandes empresas nacionais e multinacionais.

E a escola pública básica neste cenário? Ora, para a escola realizar o seu papel social e suas finalidades, sobretudo, garantindo educação gratuita, inclusiva e de qualidade, ela necessita de todo o aparato necessário e indispensável para tal. Do contrário, ela será ou significará apenas um número nas estatísticas ou censos, muitas vezes mascarados, não refletindo a realidade.

Pensando em sentido amplo, faz-se necessário implementar e reforçar o processo de aquilombamento da educação. Implementar nos currículos, em cumprimento das legislações (Cf. Arts. CF. 215 e 216; art. 68, CF-ADCT; Lei nº 10.639/2003; Resolução nº 1/2004; Lei nº 12.288/2010; Resolução CNE/CEB nº 8/2012) e das lutas destes sujeitos, os temas fundamentais da educação quilombola, da educação escolar quilombola e da formação em nível superior universitária quilombola.

Para Rocha (2021, p. 114):

As comunidades são diversas, do mesmo modo que as configurações de quilombo no Brasil são diversas. O professor e a professora que estão incumbidos da missão de desenvolver a docência quilombola precisam estar atentos para observar o que o quilombo está ensinando no dia a dia. É necessário vivenciar o quilombo em todas as suas interfaces, isso é, aquilombar-se. Esse processo de aquilombamento na docência quilombola é o caminho para termos uma Educação Escolar Quilombola de acordo com o anseio das comunidades.

Eis, portanto, o grande desafio educacional, especificamente direcionado e oportunizado a estes sujeitos quilombolas das cidades e dos campos, das águas e das florestas, realidades sociais e geográficas de nossa região nortista, da Amazônia amapaense. Para tanto, a formação docente deste início de século XXI, deve levar em consideração e ser norteada por um currículo e práticas pedagógicas afirmativas e antirracistas; docência quilombola que tenha o quilombo como espaço de formação, educação que faz e se constrói num diálogo de saberes.

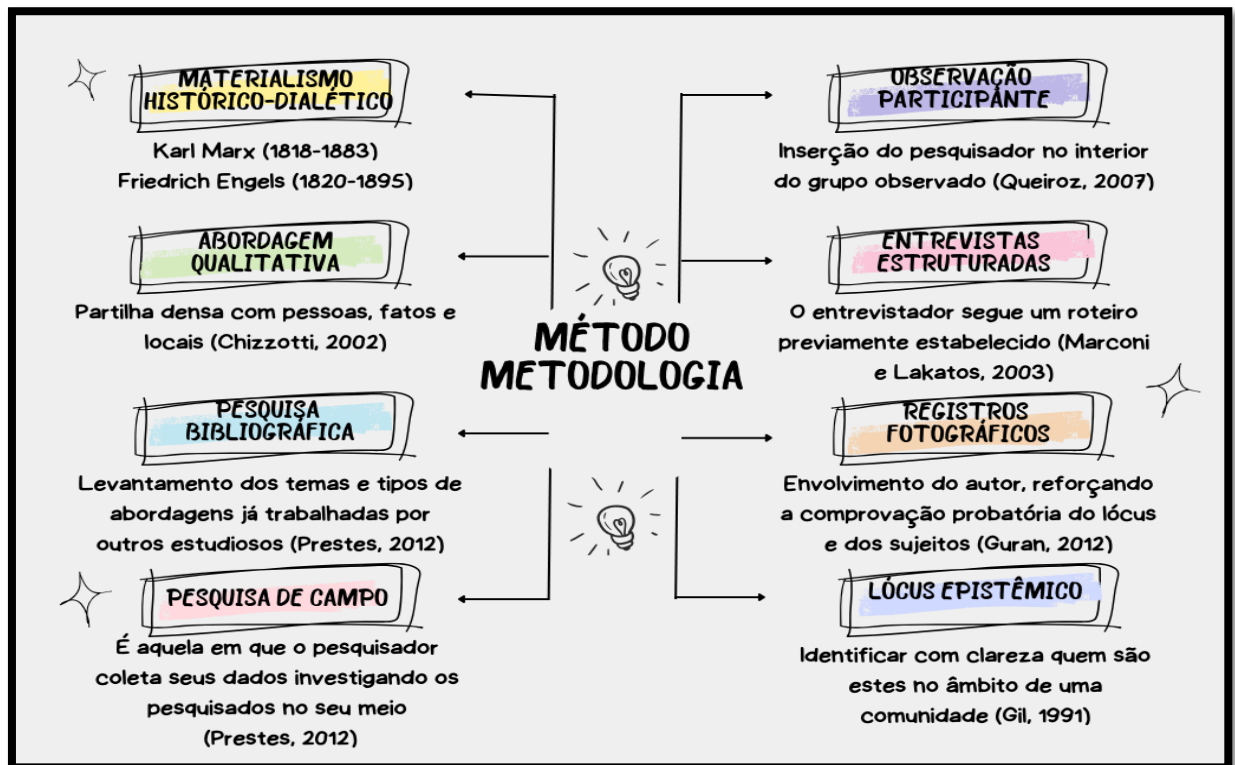
Daí a importância da pesquisa, diante de um projeto com cursos universitários sendo ofertados em territórios quilombolas. Observando a valorização das identidades e culturas destes sujeitos. Propondo oferta e oportunidade de formação e profissionalização dos/com e para os mesmos. Assim, espera-se que as constatações e percepções obtidas possam contribuir no fomento de políticas públicas na continuidade deste projeto às próximas gerações. Pois escreve-se a partir de um lugar diferente (Kilomba, 2019), lugar de fala; de outros sujeitos, a partir de outras pedagogias (Arroyo, 2017).

## 1 MÉTODO E METODOLOGIA

*“A cabeça pensa onde os pés pisam”*  
(Epistemologia da prática)

Apresentamos abaixo este quadro ilustrativo para demonstrar o método, a metodologia e os principais instrumentos de coleta de dados escolhidos.

Quadro 2: Método e Metodologia



Elaborado pelo autor da pesquisa em 10/12/2025.

As razões da escolha do método são de duas ordens: a formação do pesquisador e as convicções e envolvimento sociopolíticos do mesmo, mostrando desde já de que lado estamos, ou seja, dos trabalhadores, dos pobres e excluídos, dos marginalizados, inferiorizados ou subalternizados. No dizer de Freire (2018, p. 5): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Nossas influências filosóficas advém, sobretudo, dos teóricos da Escola de Frankfurt (1924, Alemanha), que no início do século XX, desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), questionam a multiplicação dos meios de comunicação, sociedades de massas, sociedade industrial e o processo de desenvolvimento do capitalismo. Entre seus principais pensadores estão: Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Eric Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929...) e

Karl-Otto Apel (1922-2017). Estes, por sua vez, influenciados por Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Freud (1856-1939).

Do exposto, fica clara nossa opção pelo Método do Materialismo Histórico-Dialético, por nos parecer adequado a uma análise contemporânea da realidade histórica e social do Ser, do Saber e do Poder. No dizer de Malagodi (1995, p. 7):

Todas as grandes descobertas da ciência foram sempre resultado e ponto de partida para grandes transformações sociais. Contudo nenhuma outra descoberta científica, anterior ou posterior, pode ser comparada ao “materialismo dialético” sobretudo pelas enormes consequências que trouxe para a vida e a história de toda a humanidade.

Esta investigação envolveu sujeitos sociais imersos em territorialidade quilombola, daí termos no método do Materialismo Histórico-Dialético nosso ponto de apoio, que não “viaja no mundo das ideias para depois descer ao chão”, mas analisa e investiga cientificamente a realidade social como materialidade histórica, revelando exclusões e dominações políticas, econômicas, científicas e sociais. Nesse sentido, pondera Malagodi (1995, p. 65) que “O materialismo se opõe ao idealismo. Trata-se, de fato, de duas concepções teóricas diferentes e antagônicas, uma em relação à outra”.

Assim, falar da História de forma não idealista ou ideologizada significa analisar a história concreta e material da humanidade, sobretudo dos que nela sofreram e ainda sofrem de diversas formas, sobretudo com as exclusões e desigualdades sociais. Para tanto, lança-se mão das análises filosófico-sociais de Karl Marx e Friedrich Engels (1820-1895), do Materialismo Histórico-Dialético, que nos parece as mais adequadas ao entendimento da sociedade atual, com suas devidas adequações para análises contemporâneas locais ou localizadas.

Como nos explicita Weffort (2002, p. 247):

Max morreu em 1883, há mais de um século. O que há de extraordinário com o seu pensamento não é que tenha envelhecido em alguns pontos. O que há de surpreendente é que tenha se mantido em muitos pontos importantes. E isso ocorre porque os desafios enfrentados por Marx continuam sendo os do nosso tempo, tanto nas sociedades “atrasadas” como nas mais modernas. Realizada em muitos países, a “emancipação política”, mudaram, por certo, as condições para a “emancipação humana”. Mas permanecem, mesmo nas sociedades mais modernas, as condições que colocam a “emancipação humana” como uma luta necessária. A questão poderia ser colocada do seguinte modo: nas condições atuais, não se exigiria dos que se pretendam marxistas uma nova concepção para a luta pela “emancipação humana”, uma nova concepção sobre a revolução social?

Em “O Capital: crítica da economia política” de 1867, Marx aponta a alienação que produz o poder econômico, e a importância da consciência crítica dos fatos históricos. Na obra “A Sagrada Família” (1845), chama a atenção para a consciência dos trabalhadores e a crítica da sociedade burguesa. Com a “A Ideologia Alemã” (1846), desenvolve a concepção histórico-sociológica do materialismo histórico, o que significa, nas palavras de Louis Althusser, o corte epistemológico na evolução do pensamento dos fundadores do marxismo.

Marx é crítico ferrenho da sociedade capitalista, portanto, das classes dominantes, uma vez que para ele a história da humanidade se confunde com a história das lutas de classes. Ao que comenta Edgar Lyra (2008, p. 165) que “A história seria, em suma, história da *divisão do trabalho* e da formação de *classes* de exploradores e explorados”. Para Marx, o ser humano é um ser social condicionado pelas relações sociais por ele próprio criadas. Segundo ele, não é o Estado que cria a sociedade civil, mas ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. E aponta que a economia política é a ideologia materializada dos interesses capitalistas.

A escolha do método, em se tratando do Materialismo Histórico-Dialético, é ousada e desafiante, pois carrega, de um lado, para muitos, a falta de conhecimento aprofundado sobre o mesmo, e de outro, a desqualificação e marginalização que a ideologia da classe dominante burguesa despejou e despeja sobre ele. Como aponta Netto (2011, p. 10):

Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas.

Carcanholo (2008), apresentando obra traduzida por Florestan Fernandes, *Contribuição à Crítica da Economia Política* (Karl Marx, 2008, p. 9), reforça dificuldades e preconceitos que acenamos acima, ao observar o seguinte:

Há algo de curioso em Marx. Sobre ele e sobre sua obra existiram ao longo do tempo e continuam a existir diferentes atitudes. Entre elas, consideramos, devem ser citadas três que talvez sejam as mais importantes. Está aquela dos que odeiam Marx e nunca o leram, ao lado de uma outra dos que o amam, mas também nada leram de seus escritos. Finalmente a terceira atitude a ser mencionada é a daqueles que querem lê-lo, ou melhor, estudá-lo. E para que isso? Por que estudar a obra de Marx nos dias de hoje? Claro que é possível estudá-la com objetivos exclusivamente acadêmicos, mas não seria o mais importante. O estudo aprofundado da teoria de Marx, em particular de sua teoria sobre o capitalismo, permitirá que encontremos respostas a algumas perguntas fundamentais para a humanidade.

Como método de interpretação da realidade, pode este nos fazer entender a sociedade como um grande sistema, com leis próprias, não como as leis das ciências naturais (matemática, física, biologia, química), mas leis sociais, percorrendo uma dinâmica dialética entre teses, antíteses e sínteses, nos mostrando as condições materiais e históricas de existência dos sujeitos em sociedade. Como aconteceu com o modo de produção primitivo, o modo de produção asiático, o modo de produção escravista, o modo de produção feudal, até se chegar ao modo de produção capitalista, evoluído, tal qual conhecemos hoje.

Abaixo, em forma de mapa explicativo mental, apresenta-se o Materialismo Histórico-Dialético, de forma sintética, delimitando o percurso e as influências teóricas até os conceitos teóricos elaborados por Marx e Engels.

Quadro 3: Materialismo Dialético.



Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/materialismo-dialetico/>>. Acesso em: 16.09.2025.

Avançando no conhecimento acumulado, Marx analisa a sociedade burguesa para descobrir sua estrutura e dinâmica. Análise que configura longo processo de elaboração teórica, onde, progressivamente vai determinando seu método adequado ao conhecimento verdadeiro da realidade social. Assim, para Marx, a *teoria* é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, reproduzindo em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011).

Diante desta compreensão, Marx (1968, p. 16, *apud* Netto, 2011, p. 21) afirma:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

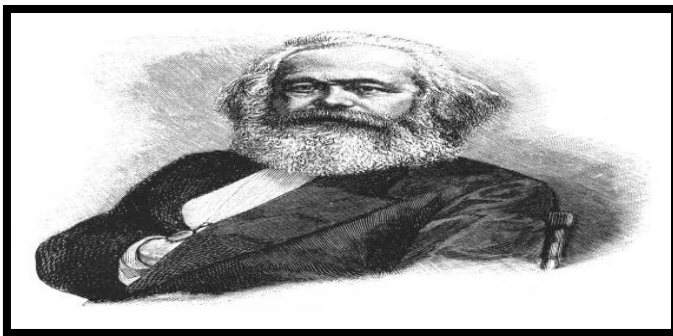
O objeto de pesquisa de Marx é a sociedade burguesa, presente como um sistema de relações construído pelos próprios indivíduos, fruto ou produto da ação recíproca destes. Assim entendido, vemos claramente, de acordo como se expressa e se apresenta Marx, como pensador e ativista social, a ruptura deste com toda uma tradição filosófica que buscava entender o mundo basicamente através da atividade pensante, cabendo, então, dizia Marx, mudar as estruturas.

Assim, esclarece Netto (2011, p. 25-26):

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método.

Para Marx existem duas atividades distintas: a investigação e os resultados a que se chega. E para Marx, só depois de concluída a investigação é que se pode descrever o movimento real. Pois, “[...] na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele parte dos resultados [...] é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa” (Marx, 1986, p. 16, *apud* Netto, 2011, p. 27). A seguir, apresentamos, por Marx e outros expoentes do marxismo, uma síntese do que é o método do Materialismo Histórico-Dialético.

### 1.1 MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO



Karl Marx (1818-1883), autor de *O Capital* e um dos maiores pensadores de todos os tempos.

“A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes”.  
(Karl Marx)

Imagem 1: Karl Marx, arquivo digital

Acima temos uma das imagens raras de Marx e ao lado, fazemos alusão a uma de suas obras máximas, *O Capital*, com destaque a uma de suas célebres frases: “A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes”.

Entendamos, portanto, o método que vira os sujeitos de “cabeça para baixo”, uma vez que Marx, muitas vezes em suas obras, ironiza o mundo pensado e concebido até então, passando de um mundo pensado (idealista ou idealizado) para o mundo dos homens/mulheres reais, concretos, históricos e em constante transformações (materialismo histórico-dialético).

Vejamos o método-guia pelas palavras do próprio Marx (2008, p. 47) ao dizer:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Estas são reflexões de Marx presentes no Prefácio da obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* (Londres, 1859). Nesta perspectiva, do ser social à consciência, ele examina o sistema da economia da sociedade burguesa (superestrutura e classe dominante). Podemos dizer, então, que este é seu método de análise, do real concreto à abstração deste real. Já na sua

exposição ou metodologia, observa: “Examino o sistema da economia burguesa na seguinte ordem: capital, propriedade, trabalho assalariado; Estado, comércio exterior, mercado mundial” (Marx, 2008, p. 47).

Neste sentido, na lógica ou teoria do Capital, na reprodução ideal do seu movimento real, observa-se em Marx (*apud* Netto, 2011, p. 53) o seguinte:

E para operar esta reprodução, ele tratou de ser fiel ao objeto: é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Em *O Capital*, Marx retoma este escrito no prefácio (1867) da primeira edição alemã ao dizer “A obra, cujo primeiro volume apresento ao público, é a continuação de meu escrito *Contribuição à crítica da economia política*, publicado em 1859”. E prossegue, ainda neste prefácio: “O que pretendo nesta obra investigar é o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação” (Marx, 2013, p. 112-114).

Segundo Jacob Gorender, na apresentação de *O Capital* (Marx, 2013, p. 55), nos diz:

A estrutura d’O capital, segundo [Friedrich] Lange, foi montada de acordo com um plano que parte do nível mais alto de abstração, no qual se focalizam fatores isolados ou no menor número possível, daí procedendo por concretização progressiva, à medida que se acrescentam novos fatores, no sentido da aproximação cada vez maior e multilateral com a realidade fatural. A essa interpretação, no geral correta, acrescentamos que o trânsito do abstrato ao concreto se faz em todo o percurso, a começar pelo Livro I. Já nele, encontramos o jogo dialético da passagem do abstrato ao concreto real e vice-versa.

Louis Althusser, em “Advertência aos leitores do livro I *D’O Capital* (Marx, 2013, p. 56), diz que é a obra de vida e sacrifício existencial e familiar de Marx, que seu método chegou ao patamar da seguinte descoberta:

Esta obra gigantesca que é *O capital* contém simplesmente uma das três grandes descobertas científicas de toda a história humana: a descoberta do sistema de conceitos (portanto, da teoria científica) que abre ao conhecimento científico aquilo que podemos chamar de “Continente-História”. Antes de Marx, dois “continentes” de importância comparável já haviam sido “abertos” ao conhecimento científico: o Continente-Matemáticas, pelos gregos do século V a.C., e o Continente-Física, por Galileu.

Segundo Gianotti, em *Considerações sobre o método* (Marx, 2013), *O Capital* não tem intenções meramente teóricas, não é uma nova visão dos acontecimentos históricos, nem notável publicação de mercado editorial, mas criticar um modo de produção da riqueza, ancorado no mercado, ou seja, na troca de produtos sob forma mercantil. Indaga a criação de tanta riqueza e pobreza díspares. Entende que o excedente que cria tudo isso, se deve à diferença entre valor da força de trabalho e valor que o trabalhador cria ao pô-la em movimento. Assim, queria provar cientificamente como se dá a exploração do trabalho pelo capital, inserida no

modo de produção, apontando o conflito de classes marcado e presente em toda a história.

Natália Oliveira, Luiz Oliveira e Santos (2023, p. 6-15), contribuem com suas pesquisas sobre as categorias de análises ou categorias analíticas tais como: Trabalho, Práxis, Mediação, Hegemonia, Contradição, Totalidade e Reprodução. Que passa-se a expor em seguida, de forma sintética, suas compreensões e entendimentos .

Na categoria Trabalho, “A concepção de trabalho é um dos pilares da obra marxista, pois está inserida na categoria maior, que é a práxis. Podemos afirmar que o trabalho, neste caso, é a base de toda a atividade econômica”. Na categoria Práxis, “A concepção de trabalho é um dos pilares da obra marxista, está inserida na categoria maior, que é a práxis”. Na Mediação, “Esta categoria é expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes, que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispendo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente”. Na categoria Hegemonia, “Nesta concepção tratamos por hegemonia determinada dominação ideológica, no caso estipulada entre classes, dominantes e subalternas, burgueses e proletários”. Na Contradição, “A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas”. Na categoria Totalidade, “Partimos do pressuposto que só há totalidade, por haver contradição, já que a primeira organiza um processo que salienta a busca por entendimentos a respeito de determinada constatação [...]. É um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, busca por partículas que formam uma estrutura maior, a totalidade”. Na categoria reprodução, “[...] categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”, (Cury, 1985, *apud*, Oliveira, Santos e Oliveira, 2023).

Diante destas categorias e outras, Netto (2011, p. 49) afirma que, “Por isso mesmo, o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)”.

Nesse diapasão, Siqueira e Pereira (2019, p. 61) apontam:

Os marxistas posteriores a Marx e Engels procuraram não só expor os fundamentos da concepção materialista da história como aplicar o método da dialética materialista ao estudo dos mais variados fenômenos da história e da sociedade, como o direito, a arte, a política, a filosofia, a ciência, a religião, educação, entre outros. Para tanto, tiveram de se colocar sempre a altura dos avanços científicos de cada época e da discussão filosófica em torno desses resultados.

Colocar-se à altura dos avanços científicos como enfatizam os autores, trazendo para nossa época, inícios do século XXI, implica nessas análises, utilizando o método do materialismo histórico-dialético, entender pontos positivos e negativos dos avanços científicos,

sobretudo os avanços tecnológicos (internet, mídias digitais, redes sociais, robótica, biotecnologias, realidade virtual, inteligência artificial, etc.). Entendendo-se, também, que parte considerável dos indivíduos nas sociedades atuais não tem acesso a tais realidades (marcadas por exclusões digitais e tecnológicas), bem como ainda sofrem as consequências dos seus perversos usos. Neste caso, permanece ainda nesta sociedade altamente tecnológica uma superestrutura, entre dominantes e dominados, ricos e pobres, exploradores e explorados, privilegiados e excluídos.

Relacionando com a temática, Aquilombando a Formação Docente na Amazônia Amapaense, diante do exposto, entendemos que o Materialismo Histórico-Dialético nos dá compreensão de análise crítica sobre a realidade ora pesquisada. Estamos analisando o Curso de Pedagogia, Ensino Superior em território quilombola, observando que estas populações possuem um longo percurso histórico de violências, preconceitos, racismos e exclusões. Estando presentes aí as tensões, através das históricas lutas dos movimentos sociais pela garantia, neste caso, do direito à educação superior em seus territórios de vivências.

Neste sentido, aponta Malagodi (1995, p. 20):

O proletariado, junto com outros setores oprimidos da sociedade, como o campesinato, os desempregados e subempregados, apresentam um interesse objetivo e historicamente universal de superar o caráter limitado desta formação social e avançar para uma outra forma de vida coletiva do homem.

Portanto, em síntese, para o Materialismo Histórico-Dialético, o processo de conhecimento da realidade social implica a transformação da própria sociedade, uma vez conhecida, compreendida e estudada, através de uma percepção realista das relações sociais. Entendendo que a realidade social é um processo dialético, que se transforma através das próprias contradições (tensões) dentro dessa realidade. Então, conhecimento e transformação da realidade são dois momentos de uma única síntese. Nisto, resume-se a existência prática dos indivíduos, não isolados, posto que vivem em sociedade (Malagodi, 1995).

## 1.2 METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS NO QUILOMBO

Como acenamos acima que metodologia é o caminho seguido em toda a execução do projeto ou pesquisa, planejamento, ordem e execução. Segundo Minayo (2002, p. 16):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Abaixo expomos didaticamente o caminho metodológico escolhido para percorrer este

processo de abordagem da realidade, buscando articular os referenciais teóricos, os conteúdos e os dados recolhidos, os pensamentos e a existência dos sujeitos da pesquisa. Como enfatiza Silva (2021, p. 79): “Mas nós temos que ir ao quilombo estudar a produção quilombola como espaço de libertação e não como aquele ensinado pelo colonizador. Se não o fizermos, vamos continuar por mais outros séculos com visões distorcidas sobre esses espaços e pessoas”.

A “viagem” ao quilombo, neste sentido, o destaque não é metafórico, mas literal. Pois, a metodologia será o caminho de nossa pesquisa e a estrada (BR-156), o percurso que nos leva ao Quilombo. Pois, aproveitamos, de um lado, para unir ao arcabouço metodológico, a forma como se chega ao Território Quilombola do Torrão do Matapí (*locus epistêmico*), ou seja, por via terrestre ou marítima, as mais utilizadas; de outro, elencar o percurso metodológico que fizemos para análise, compreensão e resultados desta dissertação.

Segundo Gil (1991, p. 8), acerca do que é a pesquisa, apresenta a seguinte definição:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, levando-se em consideração o tema e o local, utilizando-se de referências bibliográficas e documentais, de entrevistas estruturadas, da observação participante e dos registros fotográficos. O que para Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Para tanto, apontamos alguns elementos da investigação, tais como: a) a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador; b) os registros de dados e as informações coletadas nas observações e nas entrevistas; a interpretação/explicação do pesquisador a partir dos dados alcançados e do referencial teórico de apoio.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Para Prestes (2012, p. 30), "A pesquisa, considerando-se seu objeto de estudo, pode ser bibliográfica, experimental ou de campo".

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizou-se as entrevistas estruturadas, a observação participante e os registros fotográficos. Sobre as entrevistas na pesquisa, Mirian Goldenberg (2004, p. 86) enfatiza que,

O pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista.

Acerca das entrevistas estruturadas, autores como Marconi e Lakatos (2003, p. 197), assim as definem:

É aquele em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, resposta às mesmas perguntas, permitindo “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas (Lodi, 1974:16, *apud* Marconi e Lakatos, 2003, p. 197).

Utilizou-se, também, como enfatizado, a observação participante, que significa propriamente o convívio com a realidade dos investigados, segundo Queiroz (2007, p. 278):

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-o parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Também foram utilizados os registros fotográficos, que para Guran (2012, p. 45) “A documentação fotográfica encerra, por definição, uma tomada de posição do autor, um envolvimento, um comentário”. As imagens fotográficas, portanto, ajudam o pesquisador a dar corpo e reforçar a documentação probatória do *locus* e sujeitos da pesquisa.

Sobre a análise qualitativa dos dados coletados Prestes (2012, p. 307) enfatiza:

Análise qualitativa é aquela em que os dados são analisados, pode-se dizer, de modo mais subjetivo – o que não quer dizer falta de rigor científico –, resultando de reflexões feitas pelo pesquisador, sustentando teoricamente, as quais são expressas dissertativamente.

Através destes procedimentos metodológicos trabalhou-se os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, a partir da análise de dados recolhidos dos nossos entrevistados, no dizer de Bogdan e Biklen (1994, p. 51): “[...] aquilo que eles experimentam, o meio como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

### 1.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O *locus epistêmico* supracitado da pesquisa foi o território quilombola, denominado Torrão do Matapí, onde funciona um Polo Universitário da UNIFAP, situado na BR-156, no Km 22, no Município de Macapá, Estado do Amapá. Sugerindo-se que, após a defesa e aprovação da Dissertação, que esta pesquisa seja apresentada e divulgada em evento especial aos sujeitos do campo da pesquisa, principais destinatários da mesma, como contributo às suas lutas sociais campesinas e quilombolas, através dos quais nasceu e se concretizou o estudo.

Para Geertz (1979, *apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 113):

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação.

Os sujeitos colaboradores e participantes da pesquisa são: 01 Diretora da escola estadual onde funciona o PIQ; Observações didático-pedagógicas de 04 disciplinas no PIQ; 08 acadêmicos/as do Curso de Pedagogia PIQ, dentre os acadêmicos/as: 01 Presidente da Associação de Agricultores e Moradores do Torrão do Matapi, 01 membro de Grupo de Marabaixo e Batuque. No dizer de Lévi-Strauss (1975, *apud* Minayo, 2002, p. 14): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”.

Abaixo: (foto1) entrada da comunidade, atravessada pela BR-156, nesta direção, indo do Município de Macapá ao Município de Laranjal do Jari, região sul do Estado; (Foto 2) Centro comunitário onde as pessoas realizam reuniões, festas, celebrações e outros eventos na/da Comunidade; (Foto 3 e 4) antiga escola e nova escola, respectivamente.

Fotografia 1: Entrada da Comunidade Quilombola do Torrão do Matapí, pela Estrada BR-156. Onde é realizado o Curso de Pedagogia-PIQ/UNIFAP.



Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=fotos>> Acesso em: 10/07/2025.

A fotografia acima apresenta a entrada do território quilombola Torrão do Matapi, onde estão concentradas a maior parte das famílias, outros grupos familiares que têm acadêmicos no PIQ estão localizados em comunidades adjacentes ao Torrão.

Fotografia 2: Centro Comunitário da Comunidade Quilombola do Torrão do Matapé, às margens da BR-156, aqui iniciou o Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) com o Curso de Pedagogia da UNIFAP. Neste são realizadas várias atividades sociais, culturais e religiosas.



Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=fotos>> Acesso em: 10/07/2025.

Fotografia 3: Antiga Escola Quilombola Prof. Antônio Figueirêdo da Silva, na Comunidade Torrão do Matapé, para onde, depois do Centro Comunitário, passou o PIQ com o Curso de Pedagogia da UNIFAP. As condições de utilização eram bem precárias, por conta de ser um prédio antigo todo em madeira, desconfortável e com espaços pequenos e limitados.



Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=fotos>> Acesso em: 10/07/2025.

Fotografia 4: Fachada da Escola Quilombola Prof. Antônio Figueirêdo da Silva, reformada (2024), nosso *locus epistêmico*, na Comunidade Torrão do Matapí. Procura vivenciar um currículo diferenciado. Contando com ambientes e salas mais confortáveis e climatizadas, para os alunos da escola e acadêmicos do PIQ/UNIFAP.



Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=fotos>> Acesso em: 10/07/2025.

#### 1.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Trabalhando com pessoas, procuramos respeitar os procedimentos éticos, segundo a Resolução nº 510/2016. De acordo com os Artigos 1º e 15, estabelecem:

*Art. 15.* O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

Assim, nos anexos e apêndices estão juntados: documentos oficiais; roteiros de entrevistas semiestruturadas; termo de consentimento livre e esclarecido; termo de uso de imagem; dados do pesquisador e demais documentos que se fizerem necessários e importantes adicionar.

Sobre os riscos e danos oferecidos pela pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510/2016, apresenta-se:

*Art. 21.* O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

A partir destas orientações, apresentam-se abaixo os possíveis riscos com pesquisa envolvendo seres humanos: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.

Quadro 4 – Princípios Éticos: Tipos de Estudos e sugestões de riscos.

MÉTODOS DE COLETA DOS DADOS	RISCOS E DANOS POSSÍVEIS
Estudos com Aplicação de questionários e entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invasão de privacidade;</li> <li>- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;</li> <li>- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;</li> <li>- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;</li> <li>- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).</li> <li>- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.</li> <li>- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando.</li> </ul>

Organizado pelo pesquisador a partir da resolução 510/2016. Em 2024.

Assim, temos os potenciais benefícios da pesquisa: desenvolvimento de metodologias; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; repensar de práticas pedagógicas; desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem; evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de material para conscientização da população; etc. Apontamos estes como os principais, sobretudo os benefícios sociais e humanos para os sujeitos e *locus epistêmico* da pesquisa.

## 2 ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

*Existiu um eldorado negro no Brasil. Existiu como um clarão que o sol da liberdade produziu. Refletiu. A luz da divindade o fogo santo de Olorum. Reviveu. A autopia um por todos e todos por um. Quilombo.*  
(Gilberto Gil: “Quilombo, O El Dorado Negro”, 1984)

### 2.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

A Educação é uma realidade e um construto sociocultural da humanidade, desde suas expressões mais elementares às suas formas mais sofisticadas e sistematizadas de hoje. Tem suas origens antes da escola, nas famílias e nos grupos sociais e, aos poucos, se institucionalizará na oferta público-privada.

Sobre esta realidade educativa, em seus primórdios, aspectos e dimensões, recorda Brandão (1981, p. 3) que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Ao longo da história, o processo educativo vem sendo organizado, formatado e estruturado, ganhando *status* de campo especial e fundamental à vida em sociedade, como *conditio sine qua non*, ou seja, condição para os sujeitos se apropriarem dos bens e realidades culturais, dos saberes e conhecimentos socialmente construídos.

A gênese histórica e educacional no Brasil (Saviani, 2019) já nasce marcada pelo plano político e econômico colonial em primeiro lugar. Por uma educação, inicialmente, catequética voltada aos povos indígenas, considerados primitivos, atrasados e desumanizados, aos olhos dos europeus que trouxeram a “civilização” e a salvação das almas. Influência direta e religiosa jesuítica que durará, no mínimo, duzentos anos, até sua oficial expulsão.

Os antecedentes do ensino superior na educação brasileira, como organização histórica, remontam o processo de colonização, com forte presença dos símbolos da cruz e da espada, ou seja, de um lado o poder eclesial e de outro o poder dos colonizadores. Os jesuítas, ordem religiosa europeia, tiveram forte e grande influência nos primórdios da educação no Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, em 1759. Ao contrário de outros lugares, os primeiros cursos de ensino superior surgiram no Brasil só em 1808 e as primeiras universidades foram criadas só em inícios do século XX, como a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de São Paulo (1934).

Segundo as análises das “Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Demeval Saviani (2019), partindo de uma base teórica baseada numa visão histórico-crítica,

contrapondo-se às pedagogias, consideradas pelo autor, como teorias não-críticas como a pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, realiza o pesquisador e pensador Saviani uma história da educação brasileira, desde suas origens indígenas, com as influências europeias trazidas pelos jesuítas, até os dias atuais. Trata-se, portanto de uma visão de conjunto da história educacional brasileira. São estudos importantes para referenciar os currículos disciplinares escolares e de cursos universitários, cabendo a aos profissionais da educação, a partir do trabalho docente, realçar o objetivo emancipador e libertador da educação e não sua objetização e manipulação política e ideológica pelas quais muitos teóricos vem denunciando sobretudo com os avanços do capitalismo.

Política e economicamente, a educação antes de ser vista e pensada como realidade sociocultural para desenvolvimento humano e da humanidade, acaba sendo rejeitada e colocada em segundo plano, na prática, frente a outros objetivos imediatos; torna-se objeto de manobras políticas e serve de instrumento como parte do aparelho ideológico de desenvolvimento do capitalismo. Basta perceber as políticas nacionais e internacionais, os programas de governos, os investimentos e orientações curriculares, para atestar as intencionalidades e prioridades. E isto, atesta-se, infelizmente, desde os jardins de infância, educação infantil, médio, às cátedras universitárias.

Depois dos horrores das Guerras Mundiais que mostraram ao mundo o quanto o poder econômico, político e militar em mãos erradas é capaz de gerar e difundir destruições, atrocidades e genocídios. Novas teorias ou categorias analíticas de pensamento como a Fenomenologia, o Existencialismo e a Teoria Crítica se insurgem contra esta realidade, ao que Max Horkheimer chamará numa obra sua de o “Eclipse da Razão”, juntando-se às demais críticas históricas, sociais, políticas e culturais lançadas pela Escola de Frankfurt e outros expoentes pós-modernos e contemporâneos, tal cenário vem sendo combatido e posto em cheque, propondo-se novas formas de análises e direcionamentos mais coerentes e justos para o Planeta e para a Humanidade.

Segundo Chauí (2010, p. 99):

Os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem, na verdade, duas modalidades de razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora.

Com base nesse discurso, de cunho histórico, cultural, existencial e humanístico, nascem as teorias educacionais mais humanistas e planetárias. Provocando e evocando três grandes mudanças: a) sobre um discurso político da prática educacional; b) a emancipação dos

sujeitos através de uma consciência crítica de si e da realidade; c) a construção de escolas e espaços públicos educativos e democráticos. Isso porque, numa lógica capitalista, a educação será manipulada e conduzida ideologicamente.

A Educação Humanística (Filho, 2011), em contraposição à educação tradicional, pode ser classificada em quatro formas ou abordagens. A primeira, chamada clássica, representada por Péricles, Sócrates, Protágoras, Platão, Aristóteles e Isócrates; mais tarde com o Iluminismo, Kant, Mill, Newman, Arnold, Babbit, Hutchins, Maritain, Libingston, Adler, Kirk e outros. A segunda, conhecida como romântica, naturalista e terapêutica, defendida por Rousseau, mais tarde por Pestolazzi, Froebel, Dewey, Neill, Rogers, Maslow, Combs e outros. A terceira, existencialista, advogada por Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Jasper, Sartre, Camus e Buber. A quarta, educação radical ou pedagogia crítica, difundida por militantes sociais como Freire, Apple, Giroux, Simon e Kozol.

Por muito tempo, com resquícios ainda hoje, levou-se em consideração a educação formal escolar em detrimento dos saberes e fazeres tecnológicos de muitas populações, dentre elas os diversos povos negros quilombolas e indígenas no Brasil. Aliás, uma Lei Complementar do Império de 1824, proibia os negros e negras de frequentar escolas, ou seja, proibia-lhes o próprio acesso ao ensino, à educação formal. O grande desafio hoje para as escolas e universidades é fazer a síntese dos conhecimentos historicamente adquiridos e dos saberes ancestrais e culturais destas populações.

É preciso também fazer uma clara distinção entre educação quilombola e educação escolar quilombola, ambas com suas claras distinções, mas carentes de suas devidas e necessárias sínteses. Segundo Silva (2021, p. 74):

Como afirmam Márcia Jucilene, da Pedagogia Crioula, e Vanessa Rocha, Gessiane Ambrósio, Romero Almeida e Maria Diva, educadoras e educadores quilombolas, a Educação Escolar Quilombola é a relação desse a partir da estrutura do Estado. Já a Educação Quilombola bebe, se sustenta e se inspira – e aqui recuperamos o papel educador do movimento quilombola, como afirmou Nilma Lino Gomes – no fazer quilombola e nos saberes. Os chás, as rezas, as parteiras, as formas das mulheres se organizarem, as produções e o fazer viver quilombola, tudo isso é educativo e chamamos de Educação Quilombola. Muitas vezes o Estado chega para anular esses conhecimentos.

Diante disto, além de se anular conhecimentos através de um currículo e práticas pedagógicas estranhas ao ambiente, soma-se a isso, em regiões dos campos, das águas e das florestas, o fechamento de escolas, tornando mais difícil o acesso e exigindo deslocamento para outras áreas. “Então a educação para nós não pode ser apenas aprender a ler e escrever” (Silva, 2021, p. 74). Segundo Souza e Silva (2021, p. 50), “A Educação Escolar Quilombola tem no território quilombola sua principal matriz epistemológica”.

No dizer de Neto, Soares e Coqueiro (2015, p. 9-10):

Assim, a educação no Quilombo é aquela desenvolvida pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo. Conforme Brandão (1981) “a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

A educação, seja básica ou superior, sempre se dará e se contextualizará em um determinado território, urbano ou do campo, quilombola ou não. Neste sentido, Souza e Silva (2021, p. 33) apontam:

A identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Pensar a Educação Quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito. Como afirmamos em 2012, a Educação Quilombola é um processo de luta política que está, também, vinculada aos seus territórios.

Assim exposto, muitas são as exigências, sobretudo por parte dos movimentos sociais, dos mais pobres e mais sofridos, marginalizados, invisibilizados e excluídos, povos titulares dos seus direitos educacionais e existenciais, por melhorias e condições de acesso ao ensino básico ao superior. Não é suficiente produzir leis, é necessário garantir sua eficácia; não basta matricular alunos, deve-se construir escolas, contratar professores e profissionais suficientes para tal; é preciso garantir e oportunizar pré-escolas, ensino fundamental, médio e superior de qualidade e democráticos de fato; bem como não é suficiente formar profissionais em universidades públicas e privadas, se não se garante espaço de atuação e desenvolvimento profissional, condições de trabalho, garantia de formação continuada e de pesquisa para os mesmos. De acordo com Freire (2013, p. 75), “Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”.

## 2.2 DEVIR HISTÓRICO DOS POVOS NEGROS/QUILOMBOLAS: AQUILOMBAMENTO

O devir quilombola dá ideia de movimento, e é justamente isso que se quer dar a entender de um movimento histórico de vivências, convivências, afirmações e resistências, desde o berço de suas ancestralidades às novas produções e construções socioculturais. O quilombo como territorialidade, sociedade e culturalidade, vive-se e expressa-se quilombola.

*Devir* histórico significa: movimentos, mudanças, transformações, superações e resistências. O termo é trabalhado, por exemplo, por Mariléa de Almeida (2022) em seu livro intitulado “Devir Quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas”, onde a mesma desenvolve o conceito filosófico de devir que pressupõe mudança das condições históricas, particularmente a autora chama a atenção para a valorização dos aspectos culturais da cultura feminina, da ética do cuidar de si, do outro e dos espaços de

vivências.

Além de durar vários séculos, o tráfico transatlântico é considerado a maior tragédia da história da humanidade, por todo o mundo, devastando a África e deslocando populações inteiras para as Américas, por exemplo, com enorme contingente humano para o Brasil. As históricas chegadas não são apenas de submissão, mas igualmente de resistências contra os colonizadores e escravocratas. Nessa perspectiva pode-se falar de comunidades quilombolas em defesa de seus territórios, sendo a resistência uma das características do povo negro no Brasil (Silva, 2011).

De acordo com Silva (2021, p. 71), os processos de resistências e existências quilombolas, sobre uma outra linha do tempo histórico, a dos negros e quilombolas, observa:

Não nos contam a história dos quilombos na escola. Quando nos falam, contam apenas o que houve em Palmares. No entanto, há muitos deles. Quando a gente houve falar de quilombo, falam como se, ao matarem Zumbi<sup>3</sup>, a nossa história tivesse acabado. Ela não acabou, pois, como diz Antonio Bispo, “nossa história não tem fim”. “Somos começo, meio e começo”, pois ela continua e por isso estamos aqui. Se falamos em quilombos, também não falamos das e para as mulheres. Esta é a minha permanente busca: falar das mulheres, com as mulheres, e não mais falar das mulheres, como se eu fosse a voz dela, mas falar delas com ela e assim construir suas próprias narrativas.

Dessa forma, um pouco de história negra (des) colonizada, significa reconhecer todo o engendramento de um projeto de escravização efetivado pelos colonizadores e, ao mesmo tempo, recontar a história, não na ótica eurocentrada de seus intelectuais, mas a partir do lugar de fala dos negros e de seus pares de pesquisadores, bem como do conjunto dos saberes dos povos negros, quilombolas, de suas culturas e de suas ancestralidades, de suas territorialidades.

O grande dever de casa educacional do Brasil é promover discussões relacionadas à cultura, à identidade e à noção de território, a partir da influência do povo africano na formação social e cultural do Brasil. Saber que a formação do povo brasileiro resultou da interação e da miscigenação de indígenas, africanos, europeus, asiáticos e ameríndios. De diversas culturas e línguas. A presença africana no Brasil se manifesta através de sua culinária, religião, dança, música, vestuário e práticas socioculturais.

É preciso reconhecer e resgatar, como tarefa de educadores/as e educandos/as, parte de uma história esquecida, marginalizada, negada. A herança e contribuição do povo negro, no desenvolvimento da ciência e tecnologia, no esporte, na música, na dança, nas construções habitacionais, enfim, na formação identitária brasileira. Segundo Santos (2006, p. 76), “O conhecimento acumulado e suas manifestações são um produto histórico da vida de uma sociedade e de suas relações com outras sociedades”.

---

<sup>3</sup> Zumbi dos Palmares, brasileiro, nasceu em 1655 e foi morto em 1695, aos 40 anos. Foi casado com Dandara dos Palmares e tiveram 3 filhos.

Trata-se de se construir uma Pedagogia Antirracista, a partir de orientações didático-pedagógicas para a inserção dos temas fundamentais, tais como: racismo como questão atual de nosso cotidiano; combate a representações de diferentes imagens racistas presentes nos livros didáticos; história de luta do movimento negro no Brasil; políticas de ações educacionais afirmativas. Capacitar professores/as para o emprego das legislações de ações educativas afirmativas. Educar crianças, jovens e adultos para o senso e o respeito ao diferente e para o acolhimento e integração no convívio em sociedade. A diversificação das atividades em sala de aula, com recursos didáticos apropriados, é fundamental porque implica recorrer aos diferentes estilos e maneiras de aprendizagens.

Dessa forma, combater as injustiças sociais, significa compreender e entender a lógica das diversas visões de mundo, onde determinados conceitos e expressões não fazem um mínimo sentido, são estranhos, para um determinado povo ou etnia. Os professores/as devem dialogar com seus alunos, entender e mostrar as peculiaridades e formas de vivências socioculturais, sem pré-juízos, pré-julgamentos e pré-conceitos, mas com suficiente entendimento e apropriação de conhecimentos que enriquecem, não apenas o ensino-aprendizado, mas a própria relação intercultural. A síntese disso é que não há cultura superior ou melhor que outra, existe, na verdade, uma única realidade chamada mundo em que vivem e se relacionam diferentes culturas, ou seja, multiculturalidades.

Por muito tempo o ensino superior se mostrou uma realidade distante e de difícil acesso para muitos, bem como se mostrando um corpo de conhecimentos estranho aos saberes culturais e populares. Segundo Quintiliano (2022, p. 12) sobre o aquilombamento educacional, nos diz que “As ações afirmativas nas Universidades são de suma importância, é uma luta do movimento negro para garantia do direito de acesso ao ensino superior”. Movimento este retratado por Nilma Lino Gomes, por exemplo, em sua obra “Movimento Negro Educador”.

Segundo teóricos do aquilombamento, o termo refere-se a um processo de organização e resistência de comunidades negras, inspirando-se na experiência histórica dos quilombos. Espaços onde se organizam estratégias de enfrentamento ao racismo e à desigualdade, realçando e afirmando suas identidades individuais e coletivas, na busca por direitos e autonomia.

Muitos autores e pesquisadores negros e da causa negra vêm contribuindo imensamente para este processo de aquilombamento em todas as dimensões da existência. Abdias Nascimento (1914-2011), propondo transformar as estruturas socioeconômicas. Lélia Gonzalez (1935-1994), contribuindo para a compreensão do racismo e da desigualdade no Brasil, fazendo intersecções entre gênero, raça e classe, onde seus estudos sobre cultura e identidade negras são de extremas relevância para o tema do aquilombamento. Beatriz Nascimento (1914-1995), trabalhando

quilombos e diáspora africana, destacando a importância da memória e da territorialidade, na construção da identidade quilombola, fundamental para a compreensão do conceito de quilombamento. Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), cujas provocações indagaram a ciência e o campo acadêmico, com um pensamento contracolonial que trouxe muitas contribuições e inquietações para as ciências sociais e humanas, para as relações de poder e para a formação socio-histórica e cultural a partir da perspectiva quilombola. Alex Ratts (1964...), desenvolve estudos na relação corpo, espaço e identidade no contexto do quilombamento.

De acordo com Pereira *et. al.* (2023), a escravização levou violências a corpos pretos e pardos, antissocial, cerceando o direito de existir e de viver. Uma resistência desde 1530, mareado pela Lei de 1888, mas que ainda ecoa, desde a Pindorama ao Brasil de hoje. Sendo, portanto, afeto e ancestralidade, cura e ascensão, quilombamento e mukambo, fios condutores de compreensão dessas lutas, resistências e vivências.

Quilombamento, não significa apenas um conceito geográfico, mas prática social envolvendo espaços de resistência, solidariedade e pertencimento, onde a identidade negra é fortalecida e suas lutas por direitos são articuladas. Manifestando-se em diferentes contextos, presentes nos movimentos sociais, coletivos culturais, comunidades urbanas e dos campos, enfrentando racismos e desigualdades (Pereira *et. al.* 2023).

O direito à territorialidade busca preservar os espaços ancestrais, identidades e reconhecimentos. Trata-se de um movimento de resistência contra-hegemônico, que busca formar o quilombo, tornando-se quilombo. Apesar das garantias constitucionais, somente em 2003, com o Decreto Federal nº 4.887/03, procura regulamentar o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios habitados por remanescentes quilombolas, sendo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o órgão responsável no Brasil por este processo (Pereira *et. al.* 2023).

Neste sentido, entender o processo de quilombamento é fundamental à compreensão das lutas por direitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Faz-se necessário fortalecer o quilombamento material e imaterial, que se constrói e se sustenta nas suas relações de afeto e pertencimento, através da coletividade, da resistência, da conexão, das memórias e histórias, movimentando-se no presente, socialmente e politicamente. Assim, quilombar-se está intrinsecamente ligado à vivência individual e coletiva. Pois a preservação e autopreservação da memória e ancestralidade, são necessárias nos âmbitos físico, social e cultural destes coletivos (Pereira *et. al.* 2023).

Importante reflexão apresenta Rocha (2021), sobre a docência quilombola, onde o quilombo desponta como espaço de formação. Grande esforço, nesse sentido, vem sendo

realizado pelo coletivo de educação da CONAQ, buscando unir quilombolas e aquilombados/as, visando uma proposta antirracista, emancipadora, dando visibilidade aos saberes advindos dos seus territórios.

Trata-se da presença de sujeitos e sujeitas que, na cotidianidade, realizam práticas que buscam integrar Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, bem como estendendo-se aos cursos e currículos universitários. Para tanto, faz-se necessário contar com professores e demais profissionais dispostos a conhecer físico e culturalmente as comunidades, com formação adequada para se trabalhar nas mesmas. Pois, “A Pedagogia Crioula, apresentada pela professora Márcia Jucilene do Nascimento, é pioneira na ação educativa diferenciada em territórios quilombolas” (Rocha, 2021, p. 113). E reforça a autora que, “[...] se não houver esse comprometimento de olhar para esses espaços e visualizar todas as potencialidades de aprendizagem, não há também como tornar-se docente quilombola” (Rocha, 2021, p. 113).

Os territórios quilombolas são ricos em muitos sentidos e aspectos, sendo necessário olhar para os diferentes momentos de interação das comunidades, sendo em festas tradicionais, suas organizações, suas diversas formas de produção, cultural e econômica, e da forma como lidam com a natureza sem agressão ao meio ambiente (Rocha, 2021).

Dessa forma, e diante deste leque de compreensão da totalidade dos territórios quilombolas, das suas diversidades e configurações, é que se impõe o cenário e os desafios para atuação dos professores e professoras, incumbidos de desenvolver sua missão docente, que deve estar atento a observar a vivência e o que se ensina no dia a dia dos quilombos. “Por isso, a formação deve ser construída em/nas/com as comunidades, tendo nelas o ponto de partida para pensar esse projeto de formação para constituir a docência quilombola” (Rocha, 2021, p. 114).

Ora, aquilombar e aquilombar-se, portanto, diz respeito em primeiro lugar aos próprios sujeitos/as quilombolas, no resgate e fortalecimento de sua ancestralidade e culturalidades, resistindo e se afirmando como tais diante de forças que os oprime e tenta invisibilizá-los. Em segundo lugar, o chão da escola, da universidade, dos professores e demais profissionais, do alunado, através dos currículos devem ser capazes de fazer a síntese entre conteúdos escolares e acadêmicos com os saberes dos quilombos.

### 2.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE NEGROS NO BRASIL: MITOS E REALIDADES

Mitos e realidades marcam o choque entre o ideal e o real, entre o legal e a realidade, entre possibilidades e concretizações, entre o querer e o poder, entre desigualdade e equidade, entre campo e cidade, entre presença e ausências de políticas públicas, entre pretos e brancos, analisadas aqui apenas no campo educacional do campo em territórios quilombolas. A

historicidade social, em especial do Brasil, nos ajuda a compreender as trajetórias percorridas até aqui entre a ascensão e exclusão sociais. Existe má distribuição de renda, desequilíbrio econômico regional, bem-estar social relativo e oportunidades limitadas ou limitantes.

De acordo com Santos (2018, p.2):

Após 1888, contudo, o termo quilombo simplesmente desaparece da legislação brasileira. Pensadores que na década de 1930 se esforçaram por interpretar nosso país advogavam a tese – que se manteve hegemônica durante grande parte do século XX, e que ainda é defendida nos dias de hoje – de que não haveria um preconceito de cor no Brasil. Logo, se a questão racial não era vista como fator que produzia desigualdades sociais, não caberia ao Estado, portanto, promover ações que combatessem as desigualdades raciais.

Segundo a autora acima, tese esta atribuída a Gilberto Freyre, cuja obra teria forjado o “mito da democracia racial”. Assim, mesmo com um discurso de democracia governamental e de democracia racial, na prática, emergem os seus mitos diante das realidades.

Dessa forma, apontam Gonçalves e Pinheiro (2024, p. 3):

A desigualdade racial no Brasil é um tema intrinsecamente ligado à estrutura social e histórica do país, sendo sua presença inquestionável e persistente ao longo dos anos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2022), os pretos e pardos compõem cerca de 56% da população brasileira, contudo, representam uma proporção significativamente maior entre os brasileiros em situação de pobreza e extrema pobreza, evidenciando uma disparidade alarmante. Essa realidade reforça a necessidade premente de políticas públicas efetivas para enfrentar essa desigualdade estrutural e sistêmica.

Segundo as autoras acima, a origem da desigualdade social no Brasil, portanto, possui raízes históricas na colonização e na escravização, desdobrando-se em ciclos de exclusão e pobreza dos povos negros e quilombolas, construindo-se uma estrutura socioeconômica desigual e violenta. No campo educacional, faz-se necessário analisar sobre o porque de determinados grupos não conseguirem acessar o ensino superior. Assim indicam as pesquisadoras que,

Segundo Costa (2020), a maioria dos negros no Brasil está entre os mais pobres, enquanto a população branca está mais bem distribuída nas classes sociais. Por isso, estudantes negros enfrentam mais dificuldades para se manter na universidade. A rotina acadêmica, com horários de aulas, bibliotecas e grupos de pesquisa, muitas vezes não se ajusta à realidade desses alunos, que geralmente precisam trabalhar para ajudar financeiramente suas famílias. Essa necessidade de conciliar estudo e trabalho faz com que muitos demorem mais para concluir o curso ou abandonem os estudos para ingressar no mercado de trabalho. (*apud* Gonçalves e Pinheiro, 2024, p.9).

Esta realidade é atestada e se faz presente no Amapá, onde, além das desigualdades sociais, observa-se também a falta de estruturas e recursos econômicos, que dentro da própria universidade federal são visíveis. Bem como as dificuldades de ampliação do acesso e maior equidade nas condições de acesso. Isto, estamos falando de dificuldades enfrentadas por sujeitos dentro das cidades e dos grandes centros urbanos, multiplicando-se, portanto, estes entraves ou barreiras em relação aos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Analisando programas nacionais de educação, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Márcia Mariana Bittencourt Brito (2013) em sua pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), faz uma análise do acesso à universidade por populações do campo, apontando os seguintes resultados:

Os resultados da investigação apontam para um novo eixo de análise dentro da temática Educação Superior – a Educação Superior do Campo, uma vez que o acesso das populações do campo, com metodologias diferenciadas e pautadas no referencial da Educação do Campo passou a ser uma realidade em nosso País. A pesquisa aponta ainda a ampliação do acesso às universidades públicas, com base nos princípios conquistados pela luta dos movimentos sociais e do movimento por uma educação do campo, assim como identificou outras particularidades que não condizem, a princípio, com o que seria uma política educacional voltada para o campo, como é o caso do PARFOR, que, embora não seja criado propriamente a atender estudantes do campo, tem, no Pará, contemplado uma significativa parcela de estudantes/educadores atuantes em escolas do campo (Brito, 2013, p. 5).

Observa-se, assim, em relação a outros tempos históricos, avanços importantes e significativos. O acesso por esses sujeitos ao ensino superior, com metodologias apropriadas às realidades do campo. Os programas favorecem a ampliação do acesso às universidades públicas, pautado nas lutas dos movimentos sociais do campo. Por fim, ajudando a formar estudantes e educadores/as para atuarem em escolas do campo.

Apesar dos avanços, alguns problemas ainda persistem, no caso do Amapá, como de outros estados da região amazônica, as regiões dos campos, das águas e das florestas são imensos e para alcançá-los percorre-se grandes distâncias, quilômetros. Onde há precariedade das escolas públicas básicas como infraestrutura, fechamento de escolas, escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos, carência de professores, insuficiência de recursos públicos, más condições das estradas e ramais, péssimas condições de transportes (terrestres e fluviais). Aos que se formam, no caso professores, esbarram nas oportunidades de trabalho, sejam por contratos ou concursos, pois, quando acontecem, não suprem as necessidades por conta das carências.

Voltando-se para a realidade dos povos negros e quilombolas, sujeitos de nossa pesquisa, como já se apontou, enfrentam estas e outras dificuldades, pois além dos problemas relacionados ao campo educacional, também enfrentam as discriminações e racismos, inclusive dentro das escolas e universidades, onde deveria ser o lugar do acolhimento e da formação humana, social e profissional. Daí a importância das ações afirmativas, tanto como reparações históricas, quanto na busca de equidade no combate às desigualdades sociais.

Segundo Santos (2018), o termo quilombo que havia sumido após 1888, volta na

constituição de 1988, após um silenciamento profundo até o artigo constitucional número 68 (ADCT), e que, após sua promulgação, pouco se falou e se fez no sentido de sua implementação. Por trás tanto do silêncio, como de sua implementação, existem tensões políticas e econômicas, bem como outros interesses mais. E como dissemos antes, o território é fundamental para se falar das demais políticas públicas. É preciso entender que a redemocratização do país passa, também, pelas lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros organizados.

Após estas significativas mudanças, particularmente no campo educacional, embora ainda com limitações, enfatiza Silva (2021, p. 46):

Contudo, destacamos as mudanças no campo educacional, sobretudo no Ensino Superior, com a implementação das cotas raciais para a população negra, indígenas e pessoas com deficiência, que mudam a estética das universidades, principalmente das universidades públicas.

Analisando os quilombolas no Ensino Superior, a presença de ações afirmativas, levando-se em conta a diversidade, o direito e a justiça social, Santos (2018, p. 4) também observa o seguinte:

Hoje, quilombolas ingressam na universidade ocupando um espaço que antes não era imaginado, ou “permitido”, espaço este que pode colaborar para o fortalecimento de suas lutas por terra, e por afirmação de sua identidade quilombola. E para tanto, é preciso olhar para as políticas públicas educacionais direcionadas para esse público, com uma atenção especial para o passado de espoliação e para um presente de gritantes desigualdades sóciorraciais e educacionais pelas quais eles e seus antecessores foram submetidos.

Diante destes alcances, importantíssimos, cabe pensar: diminuídos os entraves para o acesso às universidades, uma vez conquistadas, acessadas por aqueles que chegam a alcançar, porém, outro desafio se levanta, qual seja, o da permanência e da conclusão da formação. Quanto os governos estão dispostos a garantir com incentivos e medidas necessárias para tanto? Por outro lado, entende-se muito do ensino superior dentro dos muros universitários, no entanto, a universidade possui um tripé denominado “ensino, pesquisa e extensão”, mas quanto da universidade se volta para as regiões do campo, das águas e das florestas e quais as condições que a mesma tem para isso?

Estamos pesquisando um projeto que, embora esteja apoiado em emenda parlamentar – de um lado garantidor, mas de outro limitado – tem um significado ímpar no Amapá, junto a territórios quilombolas com cursos de graduação denominado Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ), mostrando que a universidade está indo até o quilombo, aquilombando-se, mantendo um diálogo profícuo entre os conhecimentos universitários com os conhecimentos dos quilombos. Continuemos acompanhando um pouco mais sobre as ações afirmativas como garantias sociais deste sujeitos.

## 2.4 A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

No cenário do Campo, onde está situada a maior parte das comunidades quilombolas do país, construtores de diversos serviços, produtos e tecnologias culturais, é marcado pelas lutas sociais e por exigências de Políticas de Ações Afirmativas (PAA). Estas surgiram, inicialmente, nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX. Em contexto brasileiro, a institucionalização das PAA, a partir da década de 2000, está relacionada às questões sobre os discursos da diferença cultural e da desigualdade social.

Diante disso, ressaltam Souza e Silva (2021, p. 49):

A combinação da Educação Quilombola com a educação comunitária quilombola respondeu a essas questões antes mesmo das legislações como a LDB, desde 1996, o Decreto nº 4.887 e a Lei nº 10.639, ambos de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, o Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, de 2012, respectivamente. Essas legislações são fundamentais para assegurar o avanço da educação nas comunidades quilombolas, levando em conta os referenciais culturais, históricos e de identidade dos quilombos. Cabe sua efetiva implementação, ainda com carência de eficácia no cotidiano escolar quilombola.

Interessante linha do tempo nos recorda Portela (2021) ao discutir o papel dos movimentos sociais e suas pautas ligadas aos sujeitos quilombolas. Iniciando, diz a autora, pelo ano de 1995, com o I Encontro Nacional dos Quilombos, na Universidade de Brasília (UnB), e a Marcha Zumbi dos Palmares, que seria o marco para a constituição, em 1996, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), na Bahia. De 2017 a 2018, aconteceram debates sobre o Decreto nº 4.887/2003, sobre a regularização fundiária dos quilombos. Em 2019, foi realizado o II Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas (UnB e Universidade Federal de Goiás-UFG). Em 2020, a UnB aprova cotas para negros, quilombolas e indígenas na pós-graduação; neste mesmo ano, é realizada a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, organizada pela CONAQ e UnB. São, portanto, movimentos de afirmação e lutas por seus direitos interligados entre Territórios e Educação.

O ensino brasileiro, durante séculos, foi construído sob bases eurocêntricas. A Lei 10.639/2003, significa uma conquista dos movimentos negros e educadores/as antirracistas, diante da conjuntura social brasileira, marcada por discriminações históricas em relação aos africanos e afrodescendentes, desvalorização de suas contribuições e de suas culturas. A escola deve promover e construir uma educação antirracista, democrática, de respeito aos direitos humanos e à diversidade dos povos.

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, tornou-se obrigatório, no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana. Neste caso, não se criou novas disciplinas no currículo escolar, mas gerou-se a obrigatoriedade desta temática que deve

ser incluído nas diversas áreas do conhecimento através do método de ensino que valoriza a interdisciplinaridade. Na realidade, sempre foi um tema a ser culturalmente trabalhado, o que a lei trouxe foi a sua obrigatoriedade aos currículos de ensino escolar.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o condão de desenvolver ações afirmativas para a população negra, como o acesso ao ensino superior, para reduzir a desigualdade social e os efeitos do racismo estrutural. Com destaque para importantes instrumentos legais, como: Lei nº 10.639/2003 (Obrigatoriedade nos currículos para História e Cultura Afro-Brasileira); Lei nº 11.645/2008 (Obrigatoriedade nos currículos para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”); Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei nº 12.990/2014 (Reserva de 20% em concursos públicos para negros).

Sujeitos destes direitos são os quilombolas ou remanescentes de quilombo, que, em contexto atual, significa recordar uma longa e histórica luta por liberdade e dignidade de vida. O termo (quilombo) surgiu oficialmente no Brasil na Constituição do século XVIII, em 1740, a partir do Conselho Ultramarino, que definiram como habitação de negros fugidos, repassado pelos tradicionais livros de história do Brasil. Segundo Munanga (2020, p. 19-20):

Parece-nos uma identidade atribuída pelo próprio sistema escravista. Mas, na realidade, a palavra quilombo, que é uma transformação portuguesa da palavra kilombo, certamente é de origem das línguas bantu, precisamente da língua Quimbundo de Angola. Ela não poderia originalmente ser atribuída pelos portugueses aos escravizados fugitivos, a não ser por eles mesmos que sabiam o que significava. Nessa língua, quilombo não significava habitação dos negros fugitivos das senzalas, mas sim uma sociedade ou organização de guerreiros.

A partir do século XX, o conceito de quilombo recebeu novos significados. Organizado em torno das demandas por reconhecimento e redistribuição de terras das comunidades negras brasileiras, sobretudo dos espaços do campo. Remanescente de quilombo, como termo, surgiu no Brasil depois da CF/88, como território étnico, atemporal, revisando o conceito clássico preconceituoso, cunhado a partir dos escravocratas e colonialistas. Considerando-se, assim, a hipótese da formação de comunidades quilombolas num período de pós-abolição.

Após a CF/88, o Estado brasileiro passou a ter a obrigação e o compromisso de catalogar e identificar as comunidades quilombolas, localização, quantidade de moradores, como vivem e suas dificuldades fundiárias. Articulou-se uma luta empreendida por ativistas, movimentos sociais, organizações não governamentais e intelectuais pela transformação social progressista. Promovendo visibilidade destes grupos, desconhecidos da sociedade e ignorados pelo poder público. Destas lutas resultaram: arcabouço de leis e normas; políticas públicas e programas governamentais para os quilombolas; além das titulações territoriais.

Em síntese, as políticas para quilombolas no Brasil iniciaram com a CF/88, criando o termo remanescente de quilombo, sendo, neste mesmo ano, criada a Fundação Cultural Palmares (FCP); a partir de 1990, através de laudos antropológicos, começaram os reconhecimentos e demarcações de territórios quilombolas; em 2003, foi publicado o Decreto nº 4.887/03, sobre o procedimento de demarcação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras quilombolas; e, em 2012, foi publicada a Resolução nº 8, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Esse novo arcabouço legislativo, considera o critério de autodefinição do reconhecimento das comunidades quilombolas, como grupos étnicos raciais, de trajetória própria, de relações territoriais específicas, de ancestralidade negra e relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Para Reis (2009, p. 6), “[...] é necessário que o educando seja tratado de forma que considerem sua identidade e realidade sociocultural, seja um dos principais protagonistas dessa transformação”.

Ideias e conceitos sobre identidade, território, cultura não são estáticos, mas dinâmicos. As abordagens devem ser realizadas e trabalhadas de forma ampliada e plural, proporcionando uma compreensão da diversidade cultural, social, étnica, política, religiosa, ambiental e educacional. Superando colonialismos, racismos, preconceitos, hierarquizações, condicionamentos desiguais e de subdesenvolvimento (Haesbaert, 1992, 2021).

Diante de política e governos corruptos, de uma elite econômica capitalista, interesses privados, que usam o Estado como instrumento de poder, em seus aparelhos ideológicos (Althusser, 1999), dentre eles a escola e universidades, quando reproduz a dominação, opressão e exclusão sociais, está a grande massa de excluídos e empobrecidos, são negros, indígenas, povos tradicionais e os demais esfarrapados do mundo (Freire, 2022).

A situação atual dos povos quilombolas possui antecedentes históricos claros e precisos, dentre eles: a escravidão, sendo o Brasil o último país do continente a aboli-la; a concentração e venda de terras e sua proibição por meio de posse (Lei nº 601/1850); e a não oferta de educação para todos. Tais informações e mais especificamente sobre a questão da educação nos aponta Siqueira (2012, p. 146):

O terceiro grande problema é o da não priorização da educação, que, embora feita na forma de promessa, com forte destaque na própria Constituição Federal de 1988, não foi, ainda, traduzida em medida política efetiva, o que significaria a destinação de recursos financeiros para sua universalização, em todos os níveis. Daí as consequências perversas do não investimento em educação, o analfabetismo funcional e o baixo índice de jovens matriculados na educação superior.

Vimos acima três grandes fatores para se entender a questão negra e quilombola no Brasil: situação de escravidão e pós-escravidão, terras/territórios e educação. Esta última,

particularmente, diz respeito a toda a população brasileira, sobretudo aos mais excluídos do direito ao direito de acesso à Educação. Os investimentos públicos, 5,0 (PIB, 2025), em educação estão bem abaixo do percentual mínimo recomendado de 10% pela ONU. Diante da enorme situação de exclusão econômica e social, está implicado o direito ao acesso à Universidade. Este percurso traçado nos ajuda a entender a dimensão desafiadora da atual realidade e a importância do PIQ para as populações quilombolas, como porta para a inclusão e acesso ao ensino superior.

### 3 MOVIMENTO SOCIOCULTURAL NEGRO/QUILOMBOLA NO AMAPÁ

*A cultura negra é fonte de sabedoria e resistência. Ela nos dá armas para lutar e existir com dignidade.*  
(Abdias Nascimento)

#### 3.1 DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Imagem 2: Descrição – A ilustração mostra, em um segundo plano ao fundo, o mapa do Brasil e, em um primeiro plano, sobre este mapa, foram ilustradas várias pessoas de várias etnias, com diferentes cores e diferentes formas de cabelos. Essas pessoas preenchem o território do Brasil, representando a pluralidade das identidades diversas que existem no país.



Disponível em: <<https://labtime.ufg.br/avacapes/#!/instituicao/ufpa/curso>>. Acesso em: 05/10/2025.

Em termos gerais, as identidades de um determinado povo conforma-se em processos e expressões culturais, econômicas, sociais, políticas, históricas e historiográficas. Do ponto de vista de pesquisas e estudos científicos, sobre a formação da identidade sociocultural do Brasil, alguns teóricos são de extrema relevância para sua compreensão, análises e críticas, como por exemplo: Gilberto Freyre (1933, “Casa Grande e Senzala”); Caio Prado da Silva Júnior (1942, “Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia”); Raymundo Faoro (1958, “Os donos do Poder”); Florestan Fernandes (1974, “A revolução burguesa no Brasil”). A partir destas, com seus limites históricos e viés ideológico, foi que vieram as demais pesquisas na área, vezes corroborando, vezes discordando e revelando outros entendimentos velados.

Nas análises de Rossatto e Bezerra (2020), com variações nas Américas, na América Latina, em tempos de ditadura, observou-se uma centralidade nas pautas de lutas em oposição ao Estado autoritário em defesa dos direitos humanos. Na (re) democratização do Brasil, os movimentos sociais se fortaleceram principalmente nas reivindicações das questões políticas demandadas pela sociedade civil organizada.

Segundo estes autores, o Movimento Negro se fortaleceu no Brasil, sobretudo pela realização da Marcha Zumbi dos Plamares contra o Racismo, movimento realizado em defesa

da cidadania e da vida, em 1995, em Brasília. O que revigorou as práticas combativas contra as discriminações, racismos e desigualdades sociais. Cobrando dos governos, de suas secretarias e ministérios. Nesse sentido, com a finalidade de discutir estes assuntos, foram organizados seminários de debates na sociedade brasileira, além de formular políticas de ações afirmativas.

Esta dialética entre existência e resistência tem movido e motivado os povos subalternizados pelo sistema hegemônico, o que, na visão marxiana, são nações inteiras que funcionam como estruturas das superestruturas mundiais. Assim, ressalta Castilho (2021, p. 33):

É importante negritar que, ao mesmo tempo em que há atraentes tentativas de hegemonização cultural, advindas das bases de valores eurocêtricos, há uma luta contra-hegemônica. Em termos locais, os movimentos sociais negros, quilombolas, indígenas e outros de comunidades tradicionais tentam negociar, ou resistir, ou transgredir tais imposições, ou reivindicar seus direitos.

Estes movimentos sociais são vistos pela ideologia dominante, governamental e econômica neoliberal, como “incômodos sociais”, que precisam ser neutralizados e excluídos dos ideais desenvolvimentistas do Capitalismo. Para tanto, trabalha-se toda uma engrenagem e processos ideológicos, dentre eles usam ou tentam usar os centros educativos como seus aparelhos de difusão.

Nos comentários de Custódio (2016, p. 75), observa o seguinte:

Sabemos que a missão de educar sem discriminar não tem sido um trabalho fácil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão muito enraizados dentro de nós mesmos, devido anos e anos de alienação que nos foram impostas. Infelizmente, ainda sofremos da deficiência de políticas de ações afirmativas eficazes que implicam no acesso igualitário e uma educação de qualidade a todos/as.

A cultura, segundo Santos e Timbane (2020), seria o conjunto de práticas de uma determinada sociedade ou grupo populacional. Assim, “a diversidade das culturas existentes acompanha a variedade da história humana, expressa possibilidades de vida social organizada e registra graus e formas diferentes de domínio humano sobre a natureza” (Santos, 2006, p. 15). A identidade implica expressão humana e cultural, as culturas expressam a diversidade, a multiculturalidade, a interculturalidade, e estas significam e formam a sociedade humana.

Laraia (2001, p. 82), defende que “indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica”. A cultura é coletividade, é construído, sem hierarquia. A cultura é para todos, pois todos fazem cultura no dia a dia.

Importante ressaltar, diante dos desafios de se trabalhar esses conteúdos educacionais, que culturas étnicas e identidades, dizem respeito diretamente a povos situados historicamente

em determinados territórios, pois não existe sociedade sem territorialidade. Propõe-se sempre uma discussão contínua, interdisciplinar, em ambientes educativos e sociais, questionadora e crítica, reflexiva e propositiva, para que auxilie o desenvolvimento de conteúdos que colaborem para superar os preconceitos étnicos, sociais, de gênero, religioso, cultural, linguístico, de orientação sexual, etc.

Para tanto, observa Gusmão (2021, p. 157):

Assim, a defesa de uma educação diferenciada pressupõe trocas efetivas entre o instituído pelo campo educacional e a necessidade de diálogos em pé de igualdade com outros saberes, oriundos de tradição histórica diversa ou não reconhecida. Tal contexto exige uma mudança na forma de encarar o outro, fato que se faz possível quando, para além da diversidade reconhecida nos aparatos legais existentes, buscamos todos caminhar para além da multiculturalidade que nos é inerente e adentrar nas relações interculturais que envolvam um campo de tensão e de conflito permanente, pois se trata de uma ação política intencional na gestão da diversidade social e cultural humana. É uma ação como projeto e como luta.

Isto significa realizar uma apreensão de um contexto histórico-espacial, para além, daquela que serviu de alibi e instrumento aos colonizadores, ou seja, análise que requer atenção para os marcadores simbólicos, manifestações culturais, corporais, objetivas e subjetivas, abstratas e concretas, evidenciando as identidades e seus territórios. Compreender sua dinâmica social, em espaço vivido, dotado de história, sociabilidades e simbolismos (Deleuze e Guattari, 1995,1996).

No dizer de Castro (2020, p. 57), analisando o contexto sociocultural amazônico, “Descolonizar significa superação da vergonha e rejeição de suas raízes culturais, desvalorização do potencial cultural, devido o processo de inferiorização e de exclusão das populações do norte do país, indígenas ou de comunidades originárias da Amazônia”. Mas, ao invés de suplantar as culturas locais e originárias, entre colonizadores e colonizados, o que houve foi fusão intercultural, a isto se deu, sem sobra de dúvida, pela força de resistência dos povos subalternizados.

Importante ressaltar que o projeto colonizador é estritamente um projeto inferiorizante e de demonização da cultura alheia, reforçando formas de poder e domínio. Em geral, a Amazônia nortista e suas populações diversas, designadas como caboclas, ribeirinhas, quilombolas, muitas vezes são vistas com uma conotação preconceituosa. Existe uma certa compreensão no imaginário coletivo brasileiro de que tudo que é bom vem lá de fora; por outro lado, a própria Região Norte é vista com preconceitos em relação às regiões Sudeste e Sul, uma vez que geograficamente nossa região, como o Nordeste, sempre ficaram no subdesenvolvimento do Brasil, ou seja, em segundo plano do ponto de vista do desenvolvimento econômico e social.

Nilma Lino Gomes (2017, *apud* Paula, 2021, p. 413) enfatiza:

Desde os seus primórdios, o processo de luta e resistência dos escravizados foi atravessado pela construção de uma educação antirracista. Os quilombos são exemplos concretos disso, mais do que um lugar para abrigar e proteger escravizados fugidos, era um espaço importante do devir negro. As formas de organização do trabalho, línguas, religiões, tradições, ou seja, a cultura dos países africanos de origem, que foi brutalmente cerceada pelos colonizadores, assume extrema relevância. Os quilombos se organizam enquanto uma memória comunitária, um saber/fazer não hegemônico.

Reforçando esta ideia de resistência e luta pela liberdade e vida, também Moraes (2010, p. 47), observa: “Os negros eram vigiados e castigados pelos feitores e, nunca aceitaram passivamente essa condição de escravos e reagiam das mais diversas formas: assassinando os feitores e senhores, suicidando-se, fugindo sozinho ou em coletivo”.

Acompanhar o devir histórico dos povos negros no mundo, no Brasil e no Amapá, significa perceber não só suas lutas marcadas pela resistência, pela afirmação de suas múltiplas existências ontológicas, mas também reconhecer suas bagagens culturais, suas incomensuráveis contribuições para a constituição do povo do Amapá, para a multicultural sociedade brasileira, interculturalizada pelas etnias negras e indígenas. Para Gomes (2003, p. 171): “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural”.

### 3.2 TERRAS *TUCUJUS*, TERRITORIALIDADES NEGRAS/QUILOMBOLAS DO AMAPÁ

Analisemos algumas informações históricas destas terras *Tucujus*<sup>4</sup> – população indígena que habitava esta região – e da presença dos povos negros na construção e constituição do povoado da Vila de São José<sup>5</sup>, depois Território Federal do Amapá e, por fim, atual Estado do Amapá. O texto preza pela desconstrução do mito histórico do “descobrimento” ou “achamento” destas terras brasileiras, pois tal compreensão interessava tão somente aos colonizadores europeus, posto que para os povos originários, os indígenas que aqui já viviam, o contato significou exploração, destruição, escravização e mortes, não só de indivíduos ou povos indígenas, mas de culturas inteiras, milenares, como os *Incas*, *Maias* e *Astecas*.

O projeto das grandes navegações não era meramente aventureiro, ao partirem de seus portos tinham intencionalidades e objetivos bem claros, eram expedições exploratórias

<sup>4</sup> O termo *Tucuju* tem aparecido nas fontes históricas do século XVII para indicar a existência de um povo indígena no baixo Amazonas onde se localizam hoje cidades como Gurupá/PA, Vitória do Jari/AP e Macapá/AP. (Cf. Fonte nas Referências).

<sup>5</sup> Estas denominações, Tucujus e Vila de São José, marca, geográfico e socialmente, o povoamento do que hoje é a região da capital de Macapá, Estado do Amapá. Em 1748, D. João V, rei de Portugal, denominou oficialmente estas terras de Província dos Tucujus ou Tucujulândia. “Com o crescimento do povoado de Macapá, Mendonça Furtado, resolveu em 4 de fevereiro de 1758, mudar a categoria administrativa do Povoado de Macapá e elevou à condição de Vila, com a denominação de Vila de São José de Macapá” (Dias, 2010, p. 24-25).

financiadas e em busca de mercados, riquezas e anexação de territórios, daí tantas regiões das américas terem sido tornadas colônias deste ou daquele reino, deste ou daquele país. Vindo a adquirirem, após longos anos, sua independência política, porém não econômica, cultural e intelectual, consciência esta que gerou grandes lutas sociais, através de movimentos intelectuais, como marxismo, fenomenologia, existencialismo, pedagogias críticas, filosofia e teologia da libertação, decolonialidade do espaço, do ser e do saber, dentre outros.

Ao que relata o historiador Morais (2010, p. 10-11):

Quando os primeiros portugueses chegaram ao Amapá, há mais de 500 anos atrás, encontraram um povo organizado em diversas nações indígenas, com uma cultura riquíssima, variada e bem diferente da cultura dos portugueses, pois, já havia milhares de habitantes. Portanto, os portugueses quando chegaram já encontraram terras com donos, os índios.

Mais que “acharem” terras do Novo Mundo, os navegadores e exploradores europeus ao mesmo tempo em que disputavam territórios, também desconheciam as dimensões dos mesmos. Neste caso, sobretudo, Espanha e Portugal, foram os grandes protagonistas de disputas destas terras. Pela Região Norte do Brasil, consta que os primeiros navegadores a chegarem foram os espanhóis: Américo Vesúcio (1499) que percorreu o litoral amapaense em frente às Ilhas Caviana e dos Porcos; Vicente Yanês Pinzón (1500) que percorreu o Rio Oiapoque; Francisco Orellana (1540-1542) que partindo do Equador chegou ao Rio Amazonas; e para Francisco Orelhana, em 1544, o Rei da Espanha fez a primeira concessão de terras do Amapá, denominada inicialmente de *Adelantado de Nueva Andaluzia*, primeiro nome oficial dado às terras do Amapá (Morais, 2010).

Tal desconhecimento das dimensões territoriais é facilmente entendido, devido às disputas dos navegadores portugueses e espanhóis, em 1494, para suavizar as tensões, foi assinado o Tratado de Tordesilhas em que as terras do Amapá ficavam pertencendo ao domínio da Espanha. No entanto, quando houve a união dos reinos (Portugal/Espanha), com a União Ibérica (1580-1640), Portugal e suas colônias ficaram sendo administradas pelos espanhóis. A partir desta união, o Tratado de Tordesilhas tornou-se nulo, proporcionando aos portugueses a conquista através da Amazônia (Morais, 2010). Ora, por este Tratado, Espanha ficaria detentora da maior parte territorial do que hoje é o Brasil, e falaríamos hoje não o português, mas o espanhol. No entanto, as reviravoltas históricas, políticas e econômicas, reverteram e anularam o Tratado.

Abaixo apresentamos um mapa ilustrativo retratando as delimitações do Tratado de Tordesilhas, onde o Brasil era dividido entre reinos, ignorando os povos originários, defendendo projetos coloniais e comerciais europeus, sobretudo entre Espanha e Portugal.



política e econômica (Morais, 2010). Politicamente sim, economicamente nem tanto!

O Brasil foi economicamente, por longos séculos, sustentado pelo regime escravocrata, por negros e negras que trabalharam e gastaram suas vidas a duras penas. Pelos negros capturados na África e vendidos aos colonos no Brasil. Estes escravizados rendiam duas vezes, uma para quem os vendia, outra para quem os comprava e os tinha como mão-de-obra. Basta dizer que as condições destes eram deprimentes, mínimas, levando alguns a adoecerem e morrerem por violência dos castigos, esgotamento físico, psicológico, inanição e doenças que facilmente os matavam em situação de saúde precária.

No Amapá tal realidade não foi diferente. Por se tratar de região amazônica, inicialmente a atividade econômica foi direcionada à exploração dos produtos das florestas, as “Drogas do Sertão”. Os colonizadores encontraram nos indígenas, conhecedores natos da região e dos produtos, os principais “colaboradores”, sem grande exigência à época dos escravos africanos, estes estavam concentrados mais no Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país.

Segundo Moraes (2010, p. 48-49):

A primeira presença dos negros no Amapá ocorreu em 1749, quando um grupo de negros fugitivos da região de Belém, que fundaram um quilombo às margens do Rio Anauerapucu. Descoberto por acaso por colonos caçadores de índios, seus habitantes abandonaram o local e foram mais para o Norte, longe do alcance dos portugueses. Oficialmente os primeiros negros a serem introduzidos no Amapá foi em 1751, quando era governador do Maranhão e Grão-Pará, Mendonça Furtado, que para implementar a colonização, mandou trazer família de colonos portugueses da Ilha de Açores para Macapá e com elas acompanharam vários negros. Ainda neste mesmo ano Macapá recebeu famílias do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Maranhão e com estas vieram vários escravos.

Em 1770, 163 famílias portuguesas se estabeleceram na Nova Mazagão e trouxeram 103 escravos. Com a construção da Fortaleza de São José, o número da mão-de-obra de escravos negros e indígenas aumentou. Assim como exigiam os escravocratas e senhores, também reagiam os escravizados ao tratamento indigno e desumano. Ao que pontua Moraes (2010, p.49): “Os negros que foram trazidos para a região não aceitaram a escravidão e maus tratos, pois, rebelavam-se e fugiam para bem longe dos colonos, formando os quilombos de *Maruanum*, *Igarapé do Lago*, *Ambé*, *Cunani* e *Goiabal* (Lagoa dos Índios) ”.

Em meados do século XIX, sobretudo, começam a ganhar força e expressão os movimentos pela libertação dos escravos, até chegar-se a 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, que pôs fim à escravidão no Brasil, mas sem reparação alguma e condições socioeconômicas aos escravizados, era mais para satisfazer pressões exteriores que já haviam abandonado há tempos, ao menos legalmente, tais práticas.

Findava oficialmente o processo e a prática da escravidão, mas o racismo, a discriminação, o abandono, a exclusão continuaram, ao que observa Moraes (2010, p. 50):

Após a abolição da escravidão, os governantes incomodados com a grande presença de negros na área central de Macapá, decidiram transferi-los para a periferia da cidade, em uma área onde é o Bairro do Laguinho que, cresceu mantendo uma tradição cultural africana em terras amapaenses.

Como observado, cai o regime escravista, mas permanece o racismo, a inferiorização étnica, em defesa do mito da “raça pura”, que mais tarde levará Adolph Hitler (1889-1945) e seu exército, na Alemanha e nos países que invadiram, a cometerem atrocidades sem precedentes, destruindo a Alemanha e países arredores, causando um genocídio de milhões de inocentes (judeus, ciganos, homossexuais, homens violentados cruelmente e mulheres estupradas, idosos e crianças mortos indistintamente, etc.). Não só no Amapá, mas em muitas partes do Brasil começa um processo de higienização social onde os negros eram mais numerosos, uma ideia “comprada” e influenciada pelos Estados Unidos, unidos no nome mas divididos pela cor da pele, estes que nasceram com o grito de “liberdade”, mas não se libertaram do racismo e do preconceito. Ideia de superioridade racial muito forte e determinante, fundamentada inclusive em teses, livros, filmes, intelectuais e cientistas.

Nesse sentido, a figura de Janary Gentil Nunes (1943-1970) é emblemática, ele foi o primeiro governador do Território do Amapá, nomeado por Getúlio Vargas, e que transformou Macapá na capital. Ao que aponta Custódio (2016, p. 69):

A chegada de Janary Nunes à Macapá, no ano de 1944, provocou uma série de transformações sociais, econômicas, políticas e urbanas, pois o governo estava consolidando seu projeto de povoar, sanear, educar. A política adotada tinha como objetivo criar um novo padrão de cidade, ou seja, reorganizar a vida com base em novos valores e hábitos. Por isso, era necessário promover o remanejamento e a implementação de uma política modernizadora na cidade de Macapá, ou seja, uma nova cidade, uma nova forma de se organizar, pensar e agir.

O fato (re) velado é que neste projeto de Janary, os negros não estavam contemplados e muito menos estavam nos seus planos, mas ao contrário, tratava-se de um problema a ser resolvido com o remanejamento. Os negros não tiveram que enfrentar somente as forças políticas por conta de suas culturas e expressões, mas a rejeição social e religiosa também, uma vez que o catolicismo era dominante e alguns bispos e sacerdotes condenavam muitas práticas das culturas afrodescendentes. Ou seja, a luta já não era mais contra o escravismo, legalmente abolido, mas contra o racismo, condição social excludente e a discriminação imperante.

A propósito do remanejamento de muitos negros que moravam à época na frente da cidade de Macapá (Capital do Amapá) e foram remanejados para lugares dos campos na época (hoje transformados em bairros da cidade), sobre este fato nasce um famoso verso denominado “ladrão de marabaixo”, que faz parte do patrimônio da tradicional festa do Marabaixo (Patrimônio Cultural do Brasil), a saber, trecho do canto: “Aonde tu vais rapaz por esses

caminhos sozinho, vou fazer a minha morada lá nos campos do Laguinho”.

No entanto, no Brasil, é só a partir da Constituição de 1988 que se vem falar de forma aberta contra o racismo (Artigo 20 da Lei Nº 7.716/1989), hoje tornado crime, segundo o Artigo 5º, inciso XLII da CF/88, inafiançável e imprescritível, pelo direito penal brasileiro. O racismo ainda existe de forma concreta, velada e/ ou disfarçada. Para manter a cultura, a resistência e a luta pelos direitos e contra o racismo e a discriminação, no Amapá foi criada a “União dos Negros do Amapá” (UNA/1986) e inaugurado o “Centro de Cultura Negra do Amapá (CCN/AP/1998)”. A respeito desta instituição (UNA), Custódio (2016, p. 69) esclarece:

No bairro do Laguinho está localizada a União dos Negros do Amapá (UNA) onde acontecem encontros, oficinas, seminários, palestras, apresentações culturais e artísticas que engrandecem e valorizam a cultura afro-brasileira e a história do povo amapaense. É uma iniciativa que demonstra a capacidade da população negra em resistir à opressão.

Mesmo com muitas dificuldades de recursos para manter o espaço em pleno funcionamento, o local é simbólico, atuante e significativo para a cultura negra do Amapá. A UNA desempenha papel fundamental na reconstrução e afirmação da identidade dos negros amapaenses. E cada vez mais tem ganhado expressão, nela as comunidades afro-descendentes celebram a grande festa do Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, data em que se lembra a morte de Zumbi (1695), líder do Quilombo dos Palmares, fundado na Serra da Barriga, no Município de União dos Palmares, Estado de Alagoas.

Poderíamos ainda citar muitas outras informações que certamente são significativas do Movimento Negro no Amapá, que por limitação não nos deixam pormenorizar, mas devem ser aprofundadas em pesquisas subsequentes. Mas, a título de percurso histórico, o que foi dito até aqui nos ajuda a contemplar a presença e vivência negra, suas contribuições e suas lutas desde o começo da formação da população amapaense. E reafirmamos ainda uma vez, que o mundo, o Brasil, a Amazônia, o Amapá, também é negro e quilombola.

Abaixo apresentamos fotos da estrutura do complexo que abriga a UNA, seus projetos e culturas dos povos negros do Amapá. O local, depois de revitalizado, tem sido muito visitado tanto por turistas para conhecimento do espaço, como na utilização de diversas atividades, na área de formação de diversas temáticas, para reuniões de pautas das causas dos povos negros, como nas diversas manifestações culturais afro-descendentes, sobretudo na organização e festividades do Ciclo do Marabaixo, Missa dos Quilombos e outros.

Fotografias 5: Complexo UNA-AP.



Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=fotos+da+UNA+amap.>> Acesso em: 23/09/2025.

Como acenamos introdutoriamente e reforçamos que falar dos povos negros e quilombolas do Amapá significa falar de uma realidade populacional étnica, mas com suas especificidades, diversidade, riquezas culturais e complexidades. Por exemplo, os negros trazem suas ancestralidades de diversos lugares da África, de diferentes nações do continente africano, que internamente possuem suas diferenças e especificidades.

Por outro lado, a presença dos negros no Amapá implica entender que há negros/as vivendo em zonas urbanas da região, nas grandes cidades; bem como há negros/as vivendo em quilombos (certificados) em zona urbana e do campo; ainda, negros/as em territórios em processo de certificação e outros tantos vivendo em pequenas propriedades do campo não reconhecidos como quilombos, mas herdeiros de seus territórios e de todas as suas ancestralidades de povos negros.

Os povos negros passaram pelo processo histórico de escravização, mas as consequências deste projeto perverso ainda permanecem em muitos aspectos, as condições socioeconômicas a que foram relegados, as políticas de “branquitude” e “higienização” pelas quais foram subjugados, a luta pela garantia de seus direitos fundamentais e de seus territórios, as desigualdades sociais, o racismo e discriminação que ainda enfrentam.

Interessante análise, do ponto de vista jurídico, faz René Silva (2006, p. 143), ao falar da “Identidade, territorialidade e futuro das comunidades rurais negras no Brasil”, o mesmo observa:

Em 1988, em decorrência da ação de setores organizados da sociedade, principalmente do movimento negro, a Constituição brasileira incluiu em seu texto o importante artigo nº 68, que diz: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Esse dispositivo legal chamou a atenção do país para um problema até então pouco percebido: a existência de uma questão fundiária relacionada à trajetória dos grupos negros que se formaram ao longo da

história do Brasil, muitos deles remanescentes de antigos quilombos que, no interior do país, inventaram sociedades alternativas à escravidão. Vários desses grupos, principalmente os situados no interior, mantiveram seus modos tradicionais de vida, cultivando – alguns, durante séculos – costumes, práticas, crenças e idiomas próprios da cultura negra.

O referido artigo é do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT-CF/1988). Por um lado, um significativo avanço, mas com suas limitações. Segundo este autor, as terras uma vez alcançadas pelo crescimento urbano acabaram sendo alvos de cobiças por parte de vários setores sociais. Ao passo que ainda René Silva (2006, p. 144) aponta:

Essa situação desesperadora principiou a apresentar perspectivas de mudança a partir de 1988/89, quando, com base no artigo 68 da Constituição, vários grupos rurais negros, começando pelos do norte do país, deram início aos procedimentos para obter os títulos legais das terras que ocupavam e, assim, ficar a salvo da ação de grileiros e congêneres, defendendo suas terras e sua cultura. Para tanto, as comunidades precisam provar, entre outras coisas, que seus habitantes são descendentes de antigos quilombolas estabelecidos na região.

Apesar do avanço jurídico e político, o autor enfatiza que privilegiou apenas uma trajetória, a de remanescentes de quilombos, dentre os demais caminhos históricos das comunidades negras no Brasil. Ao passo que outros grupos negros não descendentes de quilombos ficaram à margem de tal garantia. Assim, aponta-se para a necessidade de se trabalhar ações e dispositivos mais amplos.

A relação dos povos negros com a territorialidade, sobretudo do campo, implica em dupla função de pertença, a saber: uma na qual desenvolvem suas produções econômicas de trabalho e sobrevivência, na sua relação com a terra; outra, na qual o território é palco e espaço de suas tradições culturais sociais e religiosas. Sobre estas últimas, na Amazônia amapaense as tradições de rituais religiosos indígenas e afro-descendentes são bastante expressivas e vividas, apesar de sofrerem com o racismo, o preconceito e a intolerância religiosa, mesmo tal conduta implicando em crime pelo ordenamento jurídico penal brasileiro (Cf. Constituição Federal, princípio fundamental, artigo 5º; Código Penal, artigo 208). Inclusive no dia 21 de janeiro, Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, chama-se atenção para a superação de tais práticas negativas e para o cultivo da convivência pacífica e respeitosa.

Segundo Penha, Silva e Machado (2020, p. 31), a partir de dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), em defesa dos territórios quilombolas, apontam algumas atividades importantes da socioeconomia desses povos, a saber: “Os quilombos do Amapá possuem vasto território e forte relação com culturas agrícolas, com a extração de açaí e cupuaçu, além do cultivo de mandioca. No contexto histórico, há a preservação de suas raízes e memórias”. Observa-se:

Os territórios quilombolas se constituem também em seus limites geográficos, mas

sua essência vai além, pois passa pela incorporação das várias dimensões da vida. Neste aspecto, questões culturais, espirituais e religiosas são vivenciadas a partir do uso comum do território e dos modelos de tomada de decisões coletivas, considerando ações e atividades relacionadas à ancestralidade, sustentabilidade e respeito à natureza (Penha, Silva e Machado, 2020, p. 21).

Acrescenta-se que muitos, mulheres e homens, desenvolvem atividades laborais em coletivo, trabalhando o plantio e o extrativismo, criam animais de pequeno porte (frango, pato, porco), cultivam árvores frutíferas (manga, banana, coco, açaí, goiaba, cupuaçu), plantações de abacaxi e melancia, pequenas hortas (cheiro-verde, alface, cebolinha), por exemplo. Muitos territórios estão localizados perto de rios, igarapés, próximos a grandes áreas de mata densa, o que proporciona a caça e a pesca como meios de subsistência destes sujeitos.

Outra questão que chama atenção sobre os povos negros e quilombolas – indígenas também –, e a territorialidade, é a violência fundiária velada ou aberta, desdobrando-se em tensões e conflitos sociais. Enquanto algum tempo o Norte era visto só como território extrativista e de comercialização de mercadorias não havia tantos conflitos. Mas, a partir de grandes projetos como hidrelétricos, minerais, agroflorestais, agropecuário e do agronegócio, incluindo-se a biopirataria, os rumos e a sorte dos povos amazônidas, originários e tradicionais, mudaram e hoje dividem e disputam espaço com o universo mercadológico do neoliberalismo econômico capitalista.

A exploração histórica da Amazônia compreende pelo menos às seguintes fases: a investida dos portugueses na região; no fim do século XIX com a exploração da borracha (“ouro branco”); nos anos de 1960, com a ocupação da Amazônia, foi intensificada a exploração pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir do governo dos militares que tinham como lema “integrar para não entregar”; em 1970 cresce o perigo do desmatamento; nos anos 1980 explodem conflitos entre exploradores e ambientalistas, despontando a figura de Chico Mendes (1944-1988, assassinado em Xapuri, no Acre); nos anos de 1990 o avanço do agronegócio, sobretudo com o impacto dos campos de soja; a partir de 2000, só vem crescendo o agronegócio, o desmatamento ilegal e a exploração de madeiras, os garimpos ilegais invadindo territórios indígenas e quilombolas, e outros megaprojetos impulsionados e financiados pelo sistema capitalista.

No dizer de Sant’Anna e Young (2000, p. 10):

A estrutura fundiária do Brasil é historicamente caracterizada pela grande concentração da propriedade de terras. A concentração na distribuição da terra cria uma massa de mão de obra rural excedente, uma vez que muitos pequenos produtores não conseguem obter o suficiente para a subsistência de sua família, posto que sua produção é pouco capitalizada, tendo que recorrer ao emprego temporário e sazonal para conseguir complementar sua renda. Por outro lado, os latifúndios tendem a ser pouco intensivos em trabalho, pois são usualmente dedicados à pecuária extensiva ou agricultura mecanizada (Young, 1997).

O dado acima é fato, existem grandes concentrações de terras, pouca oferta de trabalho e substituição da mão-de-obra por máquinas, e vai além, há todo um processo midiático e artístico cultural que impulsiona os grandes projetos, sobretudo “a menina dos olhos econômicos” de hoje, a soja, *commodity* de exportação e produtora de riqueza para poucos. Existe todo um processo nefasto de compra de grandes extensões de terras a preços baixíssimos que deslocam os sujeitos do campo para as cidades e que em pouco tempo encontram-se sem terra, sem casa, sem valores ou recursos financeiros e sem oportunidade de emprego, sobretudo pelo baixo grau de estudo e qualificação profissional que possuem.

Para Lomba e Schwaetzer (2020), trabalhando o texto “Conflitos e Movimentos socioterritoriais no Amapá”, o histórico de conflitos fundiários no Amapá, com dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, Órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, Igreja Católica), começa a ser gerado, sobretudo, pela Amapá Florestal e Celulose (AMCEL), ao adquirir terras públicas em leilão pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na década de 1970, resultando na expulsão dos posseiros e residentes das áreas. Os conflitos também se dão entre camponeses e fazendeiros, cujas criações de búfalos, por exemplo, destroem as pequenas plantações.

Alguns casos ganharam bastante repercussão, em 1994 aconteceu o assassinato de 4 membros da família Magave, agricultores do Município de Amapá (BR-157, a 312 km da capital), por pistoleiros contratados por empresa que disputava aquelas terras. Em 1998, aconteceu o assassinato de Maria de Nazaré de Souza Mineiro (assassinada em 1998), no Município de Laranjal do Jari, liderança camponesa que defendia o assentamento de um grupo de trabalhadores rurais, terras cobiçadas por latifundiários e empresas (Regulamentado pela Lei nº 140/2000). A AMCEL em 2004 teve que devolver 140.000 mil hectares de terras comprovadamente griladas (Lomba e Schwaetzer, 2020).

Diante disso, segundo Galazzi (2016, *apud* Lomba e Schwaetzer, 2020, p. 1559-1560):

A Pastoral da Terra vinha denunciando o aumento de conflitos por terra no Estado desde 1995, com forte recrudescimento a partir de 2004. De lá para cá os conflitos por terra e devastação ambiental só vieram aumentando em proporção geométrica e não há sinal de que possam diminuir. Pelo contrário: a cegueira, a incompetência e/ou a conivência dos órgãos públicos, em nome de um pretense desenvolvimento do Estado, continuam favorecendo esta situação de grave ilegalidade.

Sobre os povos negros quilombolas e seus territórios do Amapá, montamos uma tabela a partir dos últimos dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2022) para melhor entendimento do que estamos comentando. Lembrando que são dados inéditos que pela primeira vez o Censo incluiu nos seus questionários informações sobre pessoas que se autodenominam quilombolas. Inclusive uma oportunidade

para se enquadrar e se incluir nos direitos e nas garantias legais.

Quadro 5: Dados dos Quilombolas do Amapá

DADOS DOS QUILOMBOLAS DO AMAPÁ – IBGE/2022	
<b>Dados Gerais</b>	Em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. Foi a primeira vez, desde 1991, que esse grupo predominou. Outros 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelas.
<b>População quilombola</b>	12.524 pessoas; 1,71% de pessoas residentes no estado, que é de 733.508 habitantes.
	4.701 (37,54%) pessoas quilombolas moram em territórios quilombolas e 7.823 (62,46%) fora desses territórios. Entre quilombolas e não quilombolas, as áreas delimitadas possuem 6.788 habitantes.
<b>Definição IBGE</b>	Para o IBGE, define-se quilombola a pessoa residente em localidades quilombolas que se declarou quilombola. Já as localidades quilombolas são as que compõem o conjunto de Territórios Quilombolas oficialmente já delimitados. Conforme os cadastros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e dos órgãos com competências fundiárias nos estados e municípios.
<b>Delimitação e certificação</b>	O Amapá possui 31 territórios quilombolas oficialmente delimitados e 44 comunidades quilombolas com certificação da autodefinição.
<b>População quilombola por município no Amapá</b>	Calçoene (58); Ferreira Gomes (82); Itaubal (102); Laranjal do Jari (345); Macapá (8935); Mazagão (1483); Oiapoque (146); Porto Grande (139); Santana (999); Tartarugalzinho (46); Vitória do Jari (189).

Organizada pelo autor a partir das informações do IBGE-2022.

Reafirmamos que os povos negros têm no território suas relações sociais, econômicas, culturais e religiosas para além do neoliberalismo capitalista. Os territórios significam meios de vivências e sobrevivências nas relações com o espaço. O território contempla pertença, trabalho, simbolismo e religiosidade. Há uma compreensão que ultrapassa a lógica mercadológica, que engloba uma cosmologia de pertença, de totalidade e de sacralidade.

É necessário um esforço conjunto entre Legislativo, Judiciário e Executivo no sentido de garantir a posse pacífica e legal destes povos, quilombolas, ribeirinhos, assentados, dando-lhes garantia de segurança, única forma legal de barrar a grilagem e conflitos de terras no Amapá. Por outro lado, não se nega o desenvolvimento necessário a toda a população amapaense, mas que seja legal e que respeite os povos e seus territórios e as leis ambientais. O rastro de destruição e abandono de cidades inteiras é visível no Estado, basta visitar a história da presença das grandes empresas que se alojaram no Amapá para explorar suas riquezas com investimentos do capital nacional e internacional. As grandes mineradoras, por exemplo, exploraram e foram embora, deixando um rastro de pobreza, envenenamento e destruição, como consta de processos judiciais movidos contra as mesmas.

### 3.3 AS LUTAS POR DIREITO À EDUCAÇÃO E OUTRAS GARANTIAS SOCIAIS

De acordo com os coletivos negros de pesquisadores e educadores, há uma imprescindível necessidade de se resgatar e ensinar uma outra linha histórica do tempo, a saber,

a história dos povos Africanos e afrodescendentes brasileiros. Apagada e invisibilizada pelo racismo estrutural arraigado no Brasil desde sua gênese social. Segundo Neves e Jauará (2024, p. 5), “Racismo é um sistema de opressão, por isso não está dissociado de sua dimensão estrutural”.

A linha do tempo do racismo estrutural no Brasil data do final do século XIX. Antes, os fatos históricos contam de: 1550, a chegada dos portugueses; 1550, início do tráfico negro; 1824, Lei Complementar do Império proíbe os negros de frequentarem a escola; 1850, proibição do tráfico negro; 1888, Lei Áurea (deixando os negros/as sem terra, sem educação e sem trabalho); 1889, Proclamação da República; 1890, Leis penais da “vadiagem” e da “capoeira”, contra as populações negras; 1934, direito dos negros ao voto.

Abaixo apresentamos um quadro do pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor da Corte de Napoleão Bonaparte (1769-1821) e pintor oficial da Coroa Portuguesa no Brasil. A arte, através de filmes e pinturas, por exemplo, retratam a realidade histórica e social da condição dos negros e negras em diversos períodos históricos.

Imagem 3: *O jantar*, 1820, de Jean-Baptiste Debret.



Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/jean-baptiste-debret>>. Acesso em: 05/10/2025.

O quadro, através da concepção de arte do período, retrada a organização e a concepção de sociedade. Concepção esta que subjuga grupos de sujeitos sobre outros, ou seja, brancos sobre negros. Os brancos estão sentados à mesa, saboreando uma rica refeição, enquanto os serviçais, negros, homens, mulheres e crianças, dedicam atenção e confortos aos seus senhores, serviçais atentos ao momento e necessidades.

Nesta triste e obscura jornada histórica, existencial e humana das populações negras, o regime escravista era justificado através de teorias científicas, que embasaram a ideia de

superioridade racial. A partir da Lei Áurea (1888), além do abandono social destes sujeitos, o processo de estereotipação é descarado, sendo estes hostilizados como vadios, vagabundos, preguiçosos, as mulheres são tidas como objeto de prazer e sexualizadas como prostitutas. Sem contar com a mão de obra escrava, os europeus formam a classe detentora dos critérios de “raça ideal” (branco, cristão e macho) para substituir as atividades e serviços.

Segundo Munanga (2002), a partir dos anos 70, cresce a consciência negra através dos movimentos sociais, pelo resgate da identidade e pela inclusão e participação na sociedade. Para Apple (2017), a luta pela democracia em educação tem sido exatamente isso, uma luta de longa e valiosa história. Stuart Hall (2006) salienta que é preciso estar atento à onda da globalização, pois quanto mais a vida social se torna mediada por esta, mais as identidades culturais se desvinculam dos lugares, histórias e tradições.

Souza e Silva (2021, p. 33), discorrendo sobre essa luta das populações negras pela educação, observam:

As comunidades quilombolas têm vivenciado historicamente efeitos do racismo estrutural (Almeida, 2018). Diversas barreiras no acesso a políticas públicas fundamentais, como as educacionais, as de saúde, as ambientais e as voltadas à regularização fundiária de seus territórios tradicionais, estão presentes há gerações nas comunidades. O significativo grau de vulnerabilidade nos quilombos se aprofunda em situações de crises graves como a atual. A limitada garantia dos territórios quilombolas é um dos elementos que devem ser destacados.

Freire (2022) ensina que a educação além de ser um direito, deve ser libertadora e não “bancária”, deve ajudar os sujeitos a se engajarem na *práxis* transformadora das desigualdades sociais. Para Arroyo (2013), o movimento negro, indígena, quilombola, lutam pelos espaços negados de conhecimento e cultura, pelos seus territórios ameaçados, pelas diferenças, memórias e identidades. Hage (2014) aponta que os sujeitos do campo tem se organizado e mobilizado um processo nacional de luta pela educação, reconhecido como Movimento de Educação do Campo.

Os autores citados nos auxiliam nessa reflexão, pois defendem uma educação crítica, democrática, libertadora, emancipadora, culturalmente situada e inclusiva. Uma educação que precisa alcançar todos os sujeitos nas suas identidades e diversidades culturais, que necessita transpor as limitações curriculares oficiais, se preciso transgredir mesmo. Trata-se de travar verdadeiras lutas, disputas por território no dizer do professor Arroyo, uma vez que em termos educacionais nem tudo que está garantido legalmente significa que esteja funcionando *ipse litere* na prática, daí a necessidade de mobilização para transpor e superar as desigualdades existentes.

Segundo Gaia, Vitória, Pereira e Scorsolini-Comin (2021), após séculos de regime

escravista e marcado por regimes autoritários no Brasil, em 1988, assume-se uma Constituição em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirmando a democracia e a inclusão. Tendo a população negra sua voz ouvida e na elaboração de políticas públicas, impulsionadas pelo Movimento Negro, inclusive com a criminalização do racismo.

Seguindo as análises dos autores acima, para assegurar no âmbito educacional a história dos povos negros e suas culturas foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, incluindo também no currículo história e cultura dos povos indígenas. Em 2010 é criado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) para correção de desigualdades e igualdade de oportunidades. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) constitucionalizou as cotas como política afirmativa educacional para negros e indígenas.

Não há dúvida que estes e outros instrumentos são avanços significativos, mas que ainda necessitam de implementação em muitas instituições escolares do país e, por conseguinte, do Amapá. É necessário reconhecer a devida reparação a estes povos. As leis de “cotas” suscitaram discussões e debates na sociedade, para uns, oportunidades e para outros privilégios, mas é somente percebendo a concretude de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais é que se entende a necessidade das cotas para a busca da equidade social e reparações históricas.

Além da garantia do direito à educação de qualidade aos povos negros, do campo, das águas, das florestas e da cidade, outras lutas também continuam sendo travadas como: a garantia de vivência de seus ritos religiosos; atendimento à saúde; o acesso à água potável; oportunidade de trabalho para geração de renda familiar; assistência técnica agrícola e créditos rurais; meios de transporte; saneamento básico; acessibilidade a pessoas com deficiência; acesso a documentos pessoais e de propriedades.

Segundo Penha, Silva e Machado (2020, p. 75):

A partir do Programa Compartilhando Mundos, os quilombolas fizeram da pesquisa um instrumento de reflexão e luta por direitos. É fundamental garantir o modo de vida, o uso da terra, a segurança alimentar, a cultura, o manejo dos recursos naturais pelas comunidades quilombolas e, principalmente, a propriedade coletiva dos territórios, para que todos estes direitos não fiquem sob constante ameaça. Titulação já!

De acordo com o documento citado da CONAQ (Penha, Silva e Machado, 2020), as comunidades quilombolas e seus territórios foram reconhecidos como tais na CF-88, o território é garantia básica essencial para outros direitos sociais, como saúde, educação e segurança alimentar. Porém, dados mostram que muitas políticas públicas esbarram em grande burocracia. Tanto a burocracia como a regularização fundiária, buscamos destacar, a partir da pesquisa de campo, em nossa análise de dados obtidos.

Fazendo um balanço, sobretudo na área educacional, a partir da análises de Neves e

Jauará (2024), as políticas públicas são ações empreendidas pelo poder público que visam atender a população em geral e grupos específicos, diante das demandas de garantias de direitos. Alavancadas, sobretudo, a partir da década de 1990. Em relação às populações negras, destacam-se as pressões exercidas pelo Movimento Negro, forçando o Estado brasileiro a agir neste sentido.

A partir disso, em 1995, surgem as primeiras experiências da política de cotas nas universidades do Rio de Janeiro (UERJ) e de Brasília (UnB), avanços e conquistas que passaram a abrir caminhos para outras ações importantes para a população negra. Após as eleições presidenciais de 2002, o Brasil toma novo rumo na condução das políticas públicas antirracistas. Sendo em 2003, sancionada a Lei nº 10.639/2003, pelo presidente Lula, estabelecendo o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Buscando reconhecer a contribuição negra na construção do Brasil, elaborando-se normas e materiais qualificados para o enfrentamento ao racismo (Neves e Jauará, 2024).

A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/2003), significou um marco na condução destas políticas de promoção da igualdade racial. Em 2004, foi homologado o Parecer CNE/P nº 3, orientando caminhos para implementação da supracitada lei, contendo recomendações, sugestões e atividades para sua aplicabilidade (Neves e Jauará, 2024).

Ainda em 2004, segundo Neves e Jauará (2024), foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; bem como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. No mesmo ano, foi lançado o Programa Brasil Quilombola, objetivando consolidar os marcos das políticas afirmativas para áreas quilombolas. Áreas estas que têm como agenda social, por exemplo: acesso à Terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local; e, direitos e cidadania.

Observa-se, portanto, que ações afirmativas e antirracistas têm sido implementadas ao longo destes anos, mas que, no entanto, ainda enfrentando muitos desafios. Mas, que seguem gerando resultados positivos, como a política de cotas na universidades (Lei nº 12.711/2012) e as cotas para concursos públicos (Lei nº 12.990/2014), dialogando com a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), promovendo a implementação das políticas públicas antirracistas (Neves e Jauará, 2024).

Importa, como cidadãos, que se possa nas lutas do dia a dia, dos movimentos sociais organizados, garantir-se a provocação da atuação do Estado Brasileiro, através do Poder Executivo e Judiciário. Diante de uma sociedade global marcada pelo poder econômico

capitalista. Frente a representantes políticos envolvidos em coligações, corrupções e interesses alheios à grande maioria da população trabalhadora, informal ou formal, com salário mínimo, que não pode deixar – para usar uma expressão de Marx – que a superestrutura massacre a estrutura social e a oprima. Que se lute, nos diferentes períodos de governos, por garantir políticas públicas como conquistas sociais e não apenas ficar ao sabor de ações de programas de governos, onde se cumpre em partes, pois muitas promessas de campanha nem se concretizam e mudam de tempos em tempos.

### 3.4 CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS NEGROS AMAPAENSES: SABER, SABOR E SOM

Este tópico apresenta os três “S” de contribuições e patrimônios socioculturais dos povos negros e quilombolas do Amapá, ou seja, seus saberes, sua gastronomia e as produções artísticas e religiosas. Ao que se pode afirmar que o movimento de resistência se dá na exigência e cobrança dos seus direitos de um lado, e na produção e vivências culturais de outro.

Para falar da cultura amapaense, origens e costumes no Amapá, de acordo com Moraes (2010, p. 72), “Assim como aconteceu em todo território brasileiro, a cultura amapaense foi formada a partir da fusão e da adaptação da cultura local indígena com elementos da cultura portuguesa (europeia) e africana, inserida por meio da colonização portuguesa”.

A partir dos registros históricos de Moraes (2010), as contribuições dos povos negros no Amapá constam desde a colonização, não só através de sua mão-de-obra, mas na construção e manutenção de suas ricas culturas, manifestadas nos aspectos políticos, sociais, linguagens, gastronômicos e nas religiosidades. Exemplos da cultura negra no Amapá podem ser observados: o marabaixo, o batuque, a macumba, a capoeira, as festividades religiosas.

A experiência religiosa, própria de todas as culturas mundiais, tem passado ao longo da história por questionamentos e perseguições, seja no campo prático ou do pensamento. No dizer de Fialho e Gonzaga (2021, p. 36):

Indígenas, africanos e seus descendentes embora fossem católicos, ou forçados a assim dizerem, não abandonaram suas religiões de origem. Ao contrário, sempre que houve uma brecha no catolicismo, ela foi ocupada por uma prática religiosa africana ou indígena quando se relacionava com a cultura da grande população.

Muitos conflitos e tensões culturais e religiosas se dão pelo desconhecimento e ignorância dos significados destas manifestações espirituais, gestuais e simbólicas. Entender as manifestações religiosas e culturais dos povos negros implica conhecer suas ancestralidades, exige conhecimento da realidade cultural africana, seu misto de povos que formam a África e de onde estes povos afro-brasileiros trazem suas raízes. É preciso transpor as limitações da ignorância para se entender as variadas formas dos povos negros se relacionarem com o

Sagrado.

As culturas do mundo estão imbuídas de sacralidades. As religiões, portanto, fazem parte do patrimônio sociocultural da humanidade, em seus conjuntos de crenças e rituais sagrados. De acordo com Marconi e Presotto (2001, *apud* Souza, Limeira e Mantovani, 2021 p. 10):

Frazer, Durkheim, Marett, Mauss, Spencer, Lowie, Malinowski, Lévi-Strauss, Evans-Pritchard entre outros realizaram estudos analíticos e comparativos sobre religião. Os dados acumulados sobre as crenças e práticas são inúmeros de enfoques variados. Uns preocupando-se com o sobrenatural, com os sistemas de relação e ação, com função e origem da religião; outros, dando maior importância ora às crenças, ora às práticas.

Recordando que as expressões religiosas devem estar fundamentalmente à serviço da promoção humana dos sujeitos, seu bem-estar físico e espiritual, sem as sutis ou mesmo descaradas amarras ideológicas do sistema capitalista, que busca fazer da religião um comércio e da fé um produto. As contradições internas nas religiões já provocaram grandes impactos e contradições históricas no mundo. Basta lembrar as lutas pelo poder espiritual e temporal nos impérios e monarquias históricas; a subjugação de povos inteiros (indígenas, negros); a cisão, no seio da Igreja Católica, que deu origem à Reforma Protestante; os sangrentos embates entre católicos e protestantes; e, ainda hoje, muitas denominações se instalando em quilombos e terras indígenas, questionando e instaurando tentativas de apagamentos de suas culturas sociais, culturais e religiosas.

Do ponto de vista intelectual e dos saberes culturais, o Centro de Cultura Negra do Amapá é uma importante instituição de resguardo da história e das produções destes povos. O Museu Sacaca, instituição cultural e científica, homenagem a Raimundo dos Santos Souza (1926-1999), difusor da medicina natural ao povo amapaense, é outro fundamental ponto de referência e de conhecimento da história e das produções dos povos negros. Outras importantes obras sobre os povos negros do Amapá vêm sendo construídas por estudantes, pesquisadores, especialistas, mestres e doutores das Universidades locais, nacionais e estrangeiras.

Segundo Ernandes (2013, p. 10-11), sobre a vinda dos negros para o Brasil, observa:

Os africanos que para cá vieram trabalhar forçadamente para os seus proprietários ou senhores trouxeram importantes contribuições para a civilização brasileira. Eles não só ajudaram a construir o Brasil trabalhando nas mais diversas atividades – agricultura, profissões mecânicas, atividades domésticas, etc.- como também nos ensinaram novos hábitos e costumes. Por exemplo, eles ajudaram a enriquecer o nosso vocabulário linguístico. Palavras como bagunça, batuque, bunda, caçula, cafuné, cochilar, engabelar, farofa, fubá, fuxico, maxixe, minhoca, mocotó, moleque, muamba, quiabo, samba, xingar, etc., são originárias do idioma banto ou bantu, falado na África ocidental.

Quem não conhece a feijoada ou mesmo já experimentou ou saboreou uma? A feijoada, outrora chamada de “comida de escravo”, tornou-se prato símbolo do povo brasileiro. Como

acenado, os povos negros, atravessando o Atlântico rumo ao Brasil, não trouxeram apenas sua mão-de-obra, mas suas culturas também. De acordo com Ernandes (2013), da África vieram: a banana, o café, a pimenta malagueta, o azeite de dendê, o inhame, o quiabo, o gengibre, o amendoim, a melancia, o jiló, o coco verde, etc. As comidas mais expressivas são: feijoada, cuscuz, pamonha, mungunzá, vatapá, acarajé, rabada, canja, pirão, angu e canjica.

O Marabaixo é uma das grandes expressões artísticas e identitárias dos povos negros do Amapá (expressões instrumentais, musicais e corporais). No dizer de Pessoa e Venera (2016, p.2):

O Marabaixo é uma manifestação cultural que tem esse poder de contar sobre os processos de territorialidades negras na cidade de Macapá. É uma dança que surge a partir da diáspora africana nas regiões amazônicas no século XVIII, quando através da violência foram forçados ao trabalho escravo para a construção da Fortaleza de São José de Macapá.

O Marabaixo, reúne em si, em grandes festividades religiosas e culturais ao longo do ano, diversas comunidades negras e quilombolas amapaenses, que, em meio a celebrações e expressões de suas culturas, reafirmam suas memórias, resistências e existências ancestrais e atuais.

Para tanto, assim registrou o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN (2018, p. 1) essa expressão cultural negra:

Fruto da organização e identificação predominante entre as comunidades negras do Amapá, o Marabaixo é uma expressão cultural de devoção e resistência que representa tradições e costumes locais. A origem do nome remete aos escravos que morriam nos navios negreiros; seus corpos eram jogados na água e os negros cantavam hinos de lamento *mar abaixo e mar acima*. Os negros escravizados passaram a fazer promessas aos santos que consagravam, e quando a graça era alcançada se fazia um Marabaixo. Sua herança é deixada de pai para filho, e está associada ao fazer religioso do catolicismo popular em louvor a diversos santos padroeiros.

A Professora Dr.<sup>a</sup> Piedade Lino Videira (2008, p. 4), estudiosa do assunto e mulher negra, docente da UNIFAP, representante e atuante nas manifestações culturais negras do Amapá, assim define a dança do Marabaixo:

[...] a Dança do Marabaixo, é uma afrodança realizada em várias localidades do Estado do Amapá, é definida como 'Dança Dramática e Religiosa de Cortejo Afrodescendente' (Videira, 2004). Faz parte, como é comum nas danças africanas, do ato de representar a história e a cultura do afroamapaense. Tem na sua forma de ser, parte da memória do negro amapaense. Faz parte do elo entre histórias individuais e coletivas do Estado do Amapá, desde sua ocupação populacional, no século XVII, quando chegaram os/as primeiros africanos/as.

A autora realça o fortalecimento da luta antirracista, reafirmando os laços da ancestralidade. A dança representa e sintetiza agradecimento, celebração, espiritualidade e resistência do povo negro. O Estado do Amapá tem, assim, forte ligação com a África, em suas comunidades negras e quilombolas. Estes territórios, marcados pela presença dos povos negros,

preservam a memória e ressignificam sua história. A educação escolar no Amapá não pode se furtar ou negligenciar a riqueza histórica de sua população.

A música conhecida como Música Popular Amapaense (MPA) também possui seus representantes da negritude. São cantores e compositores, sambistas, cantadores e tocadores de diversos instrumentos musicais. As danças também são de uma riqueza diversa impressionante, marcadas por inúmeras influências regionais, nacionais e internacionais. O Samba é muito festejado e possui representação em várias escolas de samba do Estado.

A propósito de som, o Samba é uma expressão cultural artística e de resistência do povo preto, que transformou a dor em alegria e encantaram o Brasil e o mundo, que acolhe a todos, todas as cores e etnias. Não poderíamos deixar de tomar emprestado o Samba-enredo (2024) do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela (centenária), que homenageou a trajetória negra com o tema “Amor materno e ancestralidade”, provocando emoção e reflexão no povo brasileiro.

A partir dos comentários de Mykael (2024), o samba fez referência ao livro da escritora Ana Maria Gonçalves, intitulado “Um Defeito de Cor”. O livro conta a história de uma mulher negra, mãe idosa, cega e à beira da morte, que sai da África para o Brasil em busca do filho, perdido há décadas, vai contando sua vida marcada por violências, mortes, estupros e escravidão. Expressa a ideia de afeto e do sagrado feminino, manifestado na letra do samba: “O samba genuinamente preto, fina flor, jardim do gueto, que exala o nosso afeto, me embala, oh! Mãe, no colo da saudade, pra fazer da identidade nosso livro aberto”.

O samba enredo em tela enfatizou o respeito pelas mães pretas, reconhecendo seus exemplos e ensinamentos. Faz homenagem a Luiza Mahin, uma das maiores mulheres negras da história do Brasil, que transformou sua casa em centro de encontro para que pessoas negras se unissem e lutassem contra o escravismo. Mahin é mãe de Luiz Gama<sup>6</sup>, vendido aos 10 anos como escravizado, poeta, advogado e abolicionista, revolucionando o movimento literário brasileiro.

Uma homenagem a todas as mães pretas e suas dores como a da separação. Na estrofe “Salve a Lua de Bennin, viva o povo de Benguela, essa luz que brilha em mim, e habita a Portela, tal a história de Mahin, liberdade se rebela, nasci quilombo e cresci favela!”, faz uma referência à diversidade do povo negro. A superação da dor vem acalentada através do refrão:

---

<sup>6</sup> Luis Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), nasceu na Bahia e faleceu em São Paulo. Poeta, advogado e abolicionista. Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil. Também conhecido por libertar mais de 500 pessoas escravizadas. Filho de Luíza Mahin, provavelmente nascida na primeira metade do século XIX (possivelmente em 1812). “Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de Nação), de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã” (Carta de Luís Gama, *Lances doridos*, 1880).

“Saravá Kehinde! Teu nome vive! Teu povo é livre! Teu filho venceu, mulher! Em cada um de nós, derrame seu axé”.

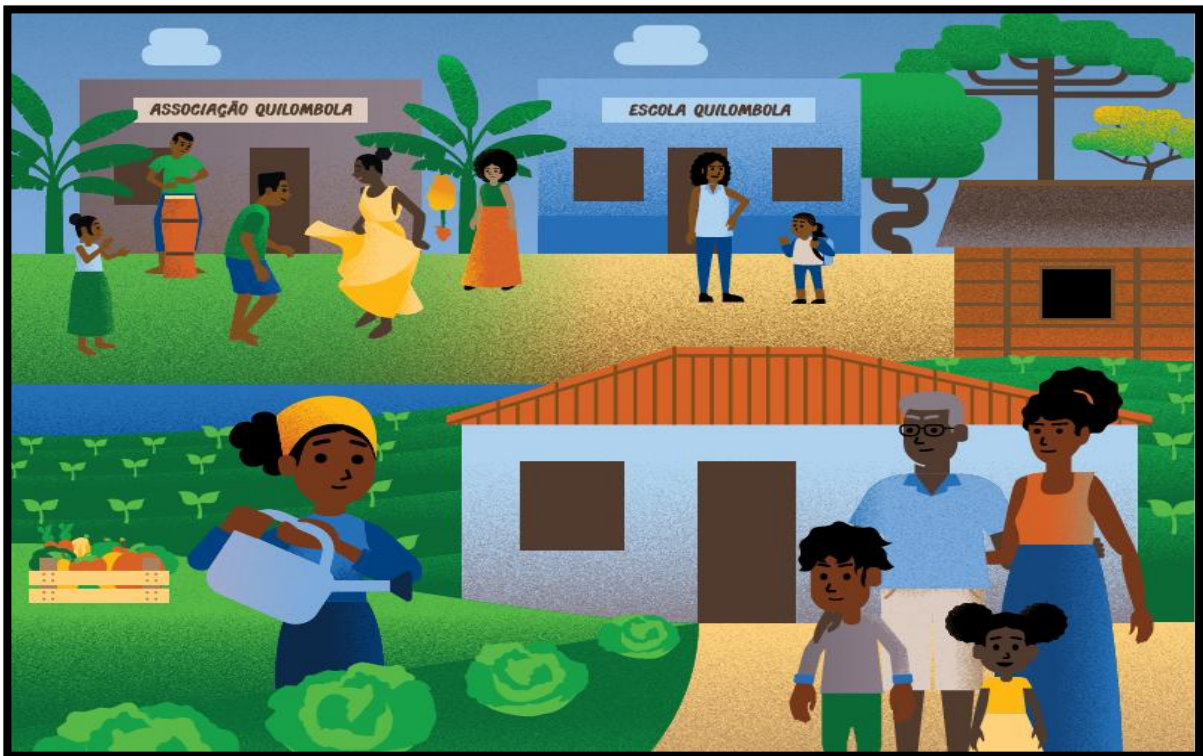
Destacamos neste tópico algumas informações a respeito do imenso patrimônio sociocultural dos povos negros e quilombolas da sociedade amapaense como um todo. Reconhecendo os conhecimentos e saberes, as contribuições gastronômicas e as produções artísticas e religiosas destes povos. As crianças negras, os jovens negros, quilombolas, homens e mulheres, tendo o direito e a oportunidade de realizarem a graduação, de preferência em seus territórios, a partir do fomento de políticas públicas afirmativas, podem produzir, reproduzir e fortalecer sua história e sua cultura através de suas próprias pesquisas, ou seja, nos seus lugares de fala!

## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

*O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2012)*

Esta última Seção 4, está dividida em: 4.1 A UNIFAP e o PIQ, as relações entre educação, currículo e identidade; 4.2 A sociogeografia do Quilombo Torrão do Matapi, povo e território; 4.3 Pesquisa de Campo: análises dos dados empíricos, subdividida em: 4.3.1 Estágio em Docência; 4.3.2 Relatório e análise da pesquisa de campo I: percepções disciplinares; 4.3.3 Relatório e análise de pesquisa de campo II: Entrevistas Estruturadas. Por fim, 4.3.4 Limites e perspectivas futuras do PIQ.

Imagem 4: Sujeitos e espaços em território quilombola.



Disponível em: IBGE/2022. Acesso em: 08/10/2025.

A imagem ilustrativa acima retrata um recorte de como se organiza a infraestrutura das comunidades quilombolas, é claro que muitas já possuem prédios públicos como escola, posto de saúde, por exemplo, porém outros ainda não. Algumas casas são feitas de madeira, outras já são construídas em alvenaria. Algumas retratam esta realidade do campo e interiorana, com a presença de vasta vegetação e rio abundante, marcadas pelas atividades de comércio, agricultura, pesca e artesanato. Bem como desenvolvem suas atividades e manifestações culturais e religiosas.

#### 4.1 A UNIFAP E O PIQ: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E IDENTIDADE

Iniciamos mostrando um pouco da trajetória da UNIFAP e como ela entra nessa conjuntura e desenvolvimento do PIQ. Segundo dados do Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (2019, p. 4), esta entidade lança seus primeiros passos na década de 70, até sua oficial legalização como Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal, como se destaca:

A Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá. Na década de 1990, cria-se, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá, autorizada por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n.º 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la, tendo seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial n.º 868/90, de acordo com o Parecer n.º 649/90-SESu, aprovado em 9 de agosto de 1990 e publicado na Documenta MRC n.º 35, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União. Em 1991, com a nomeação de um reitor *pro tempore*, a UNIFAP realiza o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Com isso, institui-se de fato a Fundação Universidade Federal do Amapá.

O assunto da Interiorização do Ensino Superior integra grande debate nacional e internacional, envolvendo as questões de viabilidades a serem consideradas e barreiras a serem superadas. Desta forma, o Projeto de Interiorização da UNIFAP (2019, p. 2) observa que:

Os desafios das universidades contemporâneas se debruçam diante da necessidade de acompanhar o dinamismo das grandes revoluções e novas dinâmicas sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e políticas. O ambiente de fortes limitações econômicas, sociais e políticas, vêm exigir novos padrões institucionais de formação profissional e produção de conhecimento de maneira que abarque as singularidades, valores e identidades das regiões longínquas e periféricas.

A UNIFAP, levando em consideração os desafios peculiares, regionais, políticos e econômicos, vem buscando efetivar a sua responsabilidade social frente à democratização do ensino superior a partir do processo de interiorização dos seus cursos de graduação. E, através deste, viabilizar a formação de profissionais qualificados e preparados, garantindo o direito à educação a cidadãos de regiões distantes dos centros urbanos, alcançando o povo do campo, das florestas e das águas: agricultores, produtores, extrativistas, assentados, quilombolas, indígenas, educandos e educadores do Estado do Amapá.

Segundo dados do referido Projeto (2019, p. 5), a UNIFAP vem fomentando as políticas específicas para a interiorização do ensino superior desde os anos de 1996, junto aos governos estadual e municipal. Tendo sido lançado o “I projeto Norte de Interiorização” ocorrido nos anos de 1999-2004, lançando na sequência o II Programa. Presente hoje com *campus* em:

Oiapoque (Binacional), Santana e Mazagão, além de estruturas físicas nos municípios de Amapá, Laranjal do Jari, Tartarugalzinho e Calçoene, e se instalando em Porto Grande.

Neste processo de interiorização do ensino superior, a UNIFAP tem contribuído junto ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), importante política de fomento de formação inicial e continuada para a categoria de professores. Favacho e Santos (Projeto de Interiorização UNIFAP, 2019, p. 103), atestam que:

O Programa da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou suas atividades com a oferta dos cursos no ano de 2009, e recebe professores das redes estaduais e municipais, das áreas urbanas e rurais do Estado. Enfatiza-se que a implementação do programa na IES entre os anos de 2009 à 2016 atingiu a diplomação de aproximadamente 770 professores em diversas licenciaturas em nível superior tais como: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura Física, Licenciatura Matemática, Licenciatura em História, Licenciatura Geografia, Licenciatura Pedagogia, Licenciatura em Letras e Letras Francês.

Experiência com resultados satisfatórios e positivos. Possibilitando a melhoria na educação básica; melhoria dos cursos em nível superior; valorização da profissão do professor; redução do quadro de professores sem formação em nível superior no Estado; qualificação da prática docente, das identidades e da profissionalização. Dessa forma, busca-se promover e ofertar educação superior gratuita e de qualidade a inúmeros sujeitos que atuam ou atuarão na educação básica, de acordo com o que rege a legislação nacional, segundo exigências preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, N° 9.394/1996). Razão pela qual, segundo Favacho e Santos (2019), resta a recomendação de continuidade do programa, devido às necessidades e como forma de reduzir os problemas das demandas educacionais do Amapá.

Nesse diapasão, a expansão do ensino superior deve ser entendida como a garantia da ampliação das oportunidades educacionais e sua interiorização como o resultado das políticas adotadas, como formas de descentralização da oferta e a criação de polos nos interiores do estado e regiões demandantes. Segundo o Plano Nacional de Educação, Lei N° 13.005/2014, válido por dez anos, buscava-se na Meta 8 o seguinte:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A UNIFAP é considerada a maior instituição do Estado do Amapá. É uma instituição superior, pública e gratuita, atuando já há anos no estado, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com quadro docente de pessoal formado por ampla maioria de mestres e doutores. Diante de indicadores quantitativos e qualitativos, entende-se a grande importância que a

instituição federal tem, na formação profissional e humana, para o povo amapaense.

Uma primeira justificativa ao projeto de interiorização do ensino superior, sustenta-se a partir da compreensão e reconhecimento de que a Educação é um direito universal e fundamental de natureza social, segundo preconiza e assegura a CF/88, art. 6°. Segundo, devido à enorme demanda dos interiores do Estado, de uma grande quantidade de sujeitos, vivendo em regiões geográficas diferenciadas, muitas delas distantes e de difícil acesso, como muitas comunidades quilombolas e aldeias indígenas, marcadas há anos por profunda e histórica exclusão educacional e social.

Diante das necessidades sociais demandadas pelos movimentos quilombolas e pensando nas questões educacionais referentes a estas populações do Estado do Amapá, considerando as reparações históricas, como forma de enfrentamento ao racismo, à real tentativa de apagamento social que estas comunidades vêm sofrendo ao longo da história, foram realizadas mobilizações sociopolíticas induzidas pela CONAQ/AP e os movimentos sociais quilombolas do Amapá, captando Emenda Parlamentar para implementação e desenvolvimento do PIQ, sendo organizado e distribuídos em 06 (seis) polos, tendo a UNIFAP como executora do mesmo.

Diante desta iniciativa, Gusmão (2021, p. 154), falando sobre educação antirracista e o aquilombamento da universidade, nos aponta que,

O objetivo das vivências em territórios quilombolas visa conhecer, integrar e quebrar as resistências, os estereótipos existentes no tecido social a respeito das comunidades quilombolas, tanto dentro das universidades como fora delas. [...] O objetivo é o de fazê-los compreender a vida universitária, proporcionando encontros e descobertas de outros modos de ser e de viver, tal como se propõe aos universitários quando em vivência nas comunidades quilombolas.

Para tanto, elaborou-se um documento denominado Plano de Trabalho para o Projeto de “Interiorização Quilombola” (Doc. PT/PIQ/UNIFAP, 2022, em anexo), uma espécie de Projeto Político de Curso (PPC), onde a Reitoria Universitária, por meio das Comissões Internas (UNIFAP) e Externas (CONAQ), organizam o Projeto de Execução de Interiorização Quilombola. Dando destaque e visibilidade às comunidades quilombolas amapaenses atendidas, desenvolvendo políticas públicas específicas na oferta de formação profissional superior em nível de Graduação, nos Cursos disponíveis para o momento pelo programa. O objetivo geral é: “Proporcionar formação em nível superior para concluintes do Ensino Médio e professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá, visando atender demanda induzida da CONAQ/AP” (PT/2022, p. 4).

Importante observar, que antes de se chegar a esta etapa de organização, outro movimento importante e fundamental se deu através da CONAQ/AP e os movimentos sociais quilombolas dos polos onde o projeto está sendo desenvolvido, que através de encontros,

reuniões, assembleias, audiências públicas nas comunidades e decisões, chegaram a propor os anseios e desejos dos cursos pertinentes às suas realidades. No dizer de Paiva (2021, p. 175):

Essas falas têm o conhecimento de prolongadas lutas, ativismo permanente que construiu ao longo dos anos. São partilhadas, desapagadas, potentes e necessárias perante os problemas vividos no comum. Na diversidade de cada quilombo elas soltam as suas presenças e os gritos de suas lutas.

Segundo o citado documento de trabalho (Doc. PT/PIQ/UNIFAP, 2022, p. 4), procurando dar conta da realidade e culturas brasileiras, a partir de uma educação e currículo descolonizados, aponta-se:

O sistema educacional brasileiro se caracteriza, por um lado, em um modelo com predominância dos valores civilizatórios europeus, que ignora os de origem negro-africana. A consequência agravante desta hegemonia é a alienação, os altos índices de reprovação, o analfabetismo e a evasão da população negra em geral, e mais especificamente, das comunidades remanescentes de Quilombos.

O resultado deste projeto pressupõe conscientização e ação política, no sentido estrito do termo, ou seja, como busca e governo do bem comum. A este respeito dizia Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, (2022, p. 29): “Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar”. Assim, a metodologia do projeto (Doc. PT/PIQ/UNIFAP, 2022, p. 4) trilhou os seguintes passos:

**Etapa 1:** Solicitação de cursos pela CONAQ/AP. **Etapa 2:** Realização de audiências públicas nas localidades interessadas para a ocorrência dos cursos de graduação. Nestas audiências para a indicação dos cursos de maior interesse para a comunidade, participarão lideranças Quilombolas, reitoria da UNIFAP, direção do Departamento de Interiorização (DINT/UNIFAP) e a comunidade local. **Etapa 3:** Realização de reuniões entre a direção do Departamento de Interiorização e os colegiados dos cursos solicitados com o objetivo de apresentação do Programa de Interiorização visando a adesão do colegiado à proposta. **Etapa 4:** Devolutiva às Comunidades Quilombolas/CONAQ-AP da adesão do curso ao projeto de interiorização. **Etapa 5:** Emissão de portarias para os Coordenadores de Polos do Programa de Interiorização Quilombola. **Etapa 6:** Aprovação pelo Colegiado do Curso das possíveis adequações no PPC para implementação no Projeto de Interiorização Quilombola. **Etapa 7:** Elaboração do calendário do Processo Seletivo Especial e do início das aulas. Etapa 7.1: Do Processo Seletivo Especial (PSE): O acesso aos cursos de Graduação do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP será por meio de PSE, a ser organizado e efetivado sob a responsabilidade do DEPSEC. Será criada comissão para acompanhamento do PSE em todas as comunidades Quilombolas que ficará responsável pela elaboração de Edital específico observando as normatizações internas da UNIFAP. Etapa 7.2: Da Matrícula: O Candidato aprovado no PSE deverá apresentar junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA), em data e hora previamente agendada, por curso e localidade, a documentação solicitada no Edital para a efetivação da matrícula.

Desta feita, o Projeto em questão representa ação pioneira no Brasil, uma das primeiras iniciativas neste sentido e formato, ou seja, de uma IES oferecer e levar ensino superior em contexto e território específico quilombola, reforçando a luta contra o mito da “democracia social e educacional”, a sujeitos marcados pela histórica exclusão e marginalização sociais, que

lutam há tempos no campo pelos seus direitos à terra e à educação, por exemplo. Segundo Carril (2017, *apud* Doc. PIQ., 2021, p. 4), o reconhecimento legal dos Quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade.

Neste sentido, a Universidade faz um caminho inverso e positivo, superando aquela instituição que apenas fornece as experiências de formação, conhecimentos e pesquisas apenas a quem a busca e a alcança, mas, doutra forma, indo para além dos seus muros, através da interiorização do ensino superior, às populações do campo, das florestas e das águas, particularmente das populações negras, estigmatizadas e alijadas do processo social. Importando para tanto, não só na possibilidade de acesso ao ensino superior destes sujeitos em seus locais de origem, mas também em garantir sua permanência e conclusão de sua formação de graduação inicial e/ou continuada.

Outros aspectos que justificam, ensejam e sustentam o projeto, segundo o documento supracitado, são: as comunidades remanescentes de quilombos, como outros grupos sociais no país, constituem lugares de resistência, de lutas por liberdade e pela preservação do patrimônio cultural dos grupos humanos negros; as estatísticas oficiais indicam e revelam que os índices de analfabetismo, acesso ao ensino fundamental, médio e superior e as evasões, atestam condições e oportunidades desfavoráveis a esses sujeitos em relação aos brancos; as tradições e transmissões de saberes destes sujeitos devem ser fortalecidos, incentivados e respeitados; estes indivíduos possuem e desenvolvem-se através de um *modus vivendi* próprio, em áreas do campo, das águas e das florestas, desenvolvendo trabalho de agricultura, pecuária, pesca e extrativismo, daí a imperativa necessidade de se ter escolas e cursos voltados a estas realidades e identidades próprias. O nível de ensino superior, com maior dificuldade de acesso para esses sujeitos, limita-se a questões de tempo, lugar e condições econômicas, necessitando, portanto, de políticas educacionais próprias para sua garantia e promoção (Doc. PIC, 2021, p. 6-7).

Mais uma vez, Gusmão (2021, p. 156) reforça:

Nesse sentido, a diversidade das formas de saber e conhecer a realidade, pelo convívio com as diferenças, abre espaços de poder e de emergência para os chamados “outros”, cabe à universidade ser um espaço de abertura, pois sua atuação implica efeitos não só para os grupos tidos por subalternos como para a sociedade como um todo. Apesar de todos os avanços, muitos desafios ainda subsistem e é preciso seguir na luta para uma sociedade mais justa e múltipla.

Grande avanço neste sentido dá a UNIFAP, atendendo a demanda induzida destes coletivos, através de suas lutas sociais, com este Projeto de oferta de Cursos de Graduação em contexto quilombola. Esclarecendo que o orçamento e recursos garantidos para o desenvolvimento deste projeto está amparado por Emenda Parlamentar (EP) de representante e liderança política do Estado. Uma limitação no sentido de que não há perspectivas de

continuidade do mesmo, haja vista ainda não se tratar de uma política pública federal ou estadual (amparada em lei específica), nem dispor de recursos próprios. Inicialmente, no entanto, foram organizados 06 polos de atuação da IES: a) **Torrão do Matapi: Curso de Pedagogia**; b) Carmo do Maruanum: Curso de Pedagogia; c) Igarapé do Lago: Curso de Pedagogia; d) Curiaú: Curso de Letras; e) Mazagão Velho: Curso de Letras; f) Abacate da Pedreira: Curso de Ciências Biológicas.

A base legal está ancorada na legislação educacional brasileira, principalmente no que diz respeito a estes sujeitos em particular, como a Constituição Federal (1988), prevendo que a questão quilombola é parte do patrimônio cultural nacional. Bem como a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), destacando os povos indígenas, negros e tribais, reconhecendo o direito à autoidentificação étnica e o direito à Educação apropriada às diferentes populações. A Lei 10.639/2003, a Resolução n. 7/2010 e a Portaria CEB n. 5/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre uma educação diferenciada, relacionada à História e Cultura indígenas e afro-brasileiras.

A partir deste contexto, esta IES (UNIFAP, Doc. PIQ, 2021, p. 10),

[...] busca consolidar seu processo de Interiorização, iniciado em 1996 em parceria com o governo estadual e as prefeituras municipais para o atendimento da formação docente em nível superior, quando da aprovação da lei 9.394/96. [...] Com este projeto a UNIFAP amplia e retoma seu processo de interiorização atendendo as comunidades rurais Quilombolas. Essa iniciativa Institucional cumpre suas responsabilidades sociais no que concerne a implantação de Políticas Públicas Educacionais.

O público alvo são candidatos concluintes do Ensino Médio, professores de escolas públicas, ambos situados nestas comunidades quilombolas. Com objetivo geral de proporcionar formação em nível superior. Com os seguintes objetivos específicos: a) ofertar cursos em nível de graduação; b) desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando os saberes locais; c) ampliar e aprimorar os saberes científico, técnico, cultural e popular destas comunidades atendidas pelo Programa; d) formar profissionais em nível de graduação para atuar em espaços de tensão, luta e construção de uma sociedade melhor (Doc. PIQ, 2021, p. 12-13).

A organização didático-pedagógica do Projeto é a mesma utilizada pela UNIFAP em seus Cursos, visando unificar as metodologias e concepções filosóficas e educacionais de professores e alunos. Enfatizando-se, nas palavras de Silva (2016), que traz como base da diversidade curricular as teorias pós-críticas do currículo que definem uma proposta de formação, onde a identidade cultural possibilita a formação de cidadãos para a convivência com outros, respeitando as culturas e as diversidades. Uma proposta curricular quilombola, ao que Sacristán (2008) denominou, pensado dentro de uma compreensão da “pedagogia da

complexidade”, dialética relacional entre mundos subjetivos e culturas objetivas, em comunicação entre o sujeito e o mundo social (Doc., PIQ, 2021, p. 13).

A partir da aludida organização didático-pedagógica do Curso de Pedagogia do PIQ/UNIFAP, chamamos a atenção para algumas disciplinas ou temáticas que tocam mais de perto a realidade quilombola em estudo, a saber: Educação, Currículo e Cultura; Educação e Trabalho; Educação e Tecnologia; Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação e Movimentos Sociais e; Prática Pedagógica I, II, III, IV, V, VI e VII. Dentre estas e outras, comumente importantes, a Educação e Tecnologia, que toca aos acessos à internet, computadores, mídias e outros recursos congêneres, ainda é muito precária e para alguns recursos até inexistentes, por conta da localização do território quilombola.

Uma vez contemplando disciplinas e temas importantes para um currículo afrorreferenciado, cabe à prática docente sua implementação e mediação dos saberes científicos com as culturas e identidades. Numa prática pedagógica de ressignificação curricular, apontava Freire (2013) alguns saberes necessários: ensino com respeito aos saberes dos educandos; reconhecimento e assunção da identidade cultural; ensino não é transferir conhecimentos; apreensão da realidade; segurança, competência profissional e generosidade; a educação é ato político, intervenção no mundo; ensinar é saber escutar, dialogar e não impor arbitrariamente; e, fundamentalmente, ensinar exige querer bem aos educandos.

Segundo Arroyo (2013, p. 115),

Nos diálogos com os coletivos docentes afloram essas indagações e aparece uma pluralidade de projetos que se propõem articular as experiências sociais que envolvem alunos e mestres e seus coletivos com os conhecimentos acumulados produzidos também em experiências sociais.

Como se pode perceber, por parte da UNIFAP, existem objetivos claros como: proporcionar formação em nível superior, não só Pedagogia, como outros cursos (Letras e Ciências Biológicas); desenvolver ensino, pesquisa e extensão, respeitando os saberes locais; ampliar e aprimorar os saberes científico, técnico, cultural e popular das comunidades; e, formar profissionais graduados nestes territórios para a construção de uma sociedade melhor. Expondo, segundo o documento PIQ (2021), que a organização didático-pedagógica do Projeto é a mesma utilizada pela UNIFAP em seus cursos, sendo necessário, em possíveis próximas edições, um currículo próprio, ou seja, construído junto ao territórios e sujeitos quilombolas.

Para Michael Apple (1982), numa visão crítica sobre a escola e o currículo, estes devem ser espaços de luta e contestação em tempos “pós-modernos”. Para Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo traduz-se em texto, discurso e documento, documento de identidade. O currículo é, em suma, um território político. Infelizmente, muitas vezes, sendo mais manipulado

que utilizado em sua verdadeira acepção política do termo, como administração e democratização dos bens culturais dos povos de uma cidade (*polis*), estado ou país.

O currículo escolar, universitário, tem de ver com a cultura e identidade local e social de seu público, caso contrário, torna-se alienígena, estranho, não toca os problemas reais da sociedade, políticos, econômicos, culturais, etc., tão pouco serve como instrumento de assunção cultural e transformações sociais. A partir destes entendimentos, considerações e perspectivas, que são as melhores possíveis, a proposta visa, portanto, a valorização da cultura dos povos quilombolas no âmbito dos currículos, passando por todas as áreas do conhecimento da formação docente/discente.

Como observado, em síntese, o processo metodológico de implantação do Projeto de Interiorização Quilombola passou pelas seguintes etapas: 1) solicitação de cursos pela CONAQ/AP; 2) audiências públicas nas localidades sobre os cursos de maior interesse; 3) reuniões entre o Departamento de Interiorização e os colegiados dos cursos solicitados; 4) devolutiva às comunidades Quilombolas/CONAQ-AP; 5) emissão de portarias para os Coordenadores dos Polos do Programa de Interiorização Quilombola; 6) aprovação pelo Colegiado do Curso das possíveis adequações no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para implementação no PIQ; 7) elaboração de calendário do Processo Seletivo Especial organizado pela DEPSEC-UNIFAP, contendo Edital, matrícula e início das aulas; 8) Plano Orçamentário do Programa.

Ainda, segundo o documento de trabalho (Doc. PT/PIQ/UNIFAP, 2022, p. 5):

A política de qualificação implementada pelo Governo Federal visa atender às demandas que vão promover o desenvolvimento técnico, mercadológico e humano das populações que formam o país, sejam em áreas urbanas ou rurais. Este propósito não pode renunciar à qualidade com economicidade. Tendo esses princípios por base, a UNIFAP propõe cursos de Graduação, por um período determinado. Nesta modalidade, primeiro se faz um diagnóstico da demanda e de viabilidade de formação, caso seja justificável, implanta-se por tempo determinado os cursos utilizando estrutura já existente na localidade, sem a necessidade de admissão de professores e técnicos por concursos públicos, e ainda abertura de campus com estrutura física própria, geralmente onerosa para a sociedade.

Desta forma, o cronograma previsto foi definido para um período de Julho de 2022 a Dezembro de 2026, portanto, diz respeito a um projeto que ainda está em curso, até o momento de nossa pesquisa de campo estão no último semestre do curso; os recursos foram alocados, através de Emenda Parlamentar, o que limita o projeto em sua continuidade, pois não há, ainda, novos recursos para continuidade do mesmo. No entanto, alguns imprevistos, circunstâncias e necessidades forçam a alargar o período de conclusão do projeto, ou seja, do Curso de Pedagogia no Torrão do Matapi.

Expomos abaixo o orçamento detalhado do PIQ, contendo os valores alocados e as aplicações previstas no projeto.

Tabela 6: Orçamento Monetário Detalhado do Plano de Aplicação PIQ.

ORÇAMENTO DETALHADO		
PLANO DE APLICAÇÃO		
Código	Valor/Reajuste Previsto	Total/Valor a Pagar
SERV. PESSOA JURÍDICA (339039)	R\$ 0,00	R\$ 217.840,00
MAT. CONSUMO (339030)	R\$ 0,00	R\$ 584.000,32
AUXÍLIO FINANCEIRO A PESQUISADORES (339020)	R\$ 0,00	R\$ 2.527.999,68

**VALOR TOTAL DO PROJETO**

Este projeto possui valor total de R\$ 3.329.840,00 (Três milhões, trezentos e vinte e nove mil, oitocentos e quarenta reais), referente às despesas de custeio.

Disponível em: Doc. PT/PIQ/UNIFAP, 2022, p. 8.

Assim, no dia 21 de outubro de 2022, a Reitoria da Universidade em parceria com a CONAQ/AP, lançaram o PIQ na Sede da UNIFAP, marcando a Solenidade de Abertura e implantação do Projeto. O Projeto em tela passou a disponibilizar e levar para dentro das comunidades quilombolas cursos de graduação, visando a democratização do ensino e o desenvolvimento social e local. Promovendo extensão e formação em parceria com as comunidades. Abaixo, temos uma foto da Aula Inaugural do Projeto de Interiorização de Graduação Quilombola, com presença expressiva dos sujeitos quilombolas.

Fotografia 6: Aula Inaugural do PIQ/UNIFAP/2022.



Disponível em: <<https://www.unifap.br/aula-inaugural>.> Acesso em: 10/10/2025.

## 4.2 A SOCIOGEOGRAFIA DO QUILOMBO TORRÃO DO MATAPI

Utilizamos o termo Sociogeografia para nos referirmos a estudos dos fatos e fenômenos sociais relacionados com a geografia, relacionando aspectos sociais e espaciais do território. O que nos ajuda a analisar a região em questão (Comunidade Quilombola Torrão do Matapi) e suas características: demografia, história, cultura e ecologia, interagindo e influenciando-se mutuamente. Uma vez que nosso *lôcus epistêmico* de pesquisa possui características do campo, das águas e das florestas, uma riqueza social e natural, de vivências e atividades laborais e culturais.

Para isso, primeiramente apresentamos os mapas abaixo para visualização e entendimento do local ao qual estivemos, presencialmente, pesquisando, através do Estágio em Docência e da Observação Participante. Para Lévy (2008, *apud* , Oliveira, Lobão e Chao, 2022, p. 18),

[...] o mapa é dinâmico, em função das influências do espaço, dos conceitos, das técnicas e dos usos. Argumenta que o mapa se faz produzir no seio da sociedade, nas relações estabelecidas entre esta e seus espaços e pode comunicar, de forma integrada, a visão científica, a visão dos gestores e a visão da população, objetivando ao atendimento das reais necessidades desta.

O mapa 5, apresenta a Comunidade Quilombola Torrão do Matapi, identificada pelo ponto em destaque, distribuída ao longo da estrada em destaque, BR-156.

Mapa 5: Torrão do Matapi-Macapá-AP-Brasil, Km 21, CEP: 68901-341.



Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Comunidade+Quilombola+Torr%C3%A3o+do+matapi/>>  
Acesso em: 11/10/2025.

A Comunidade do Torrão do Matapi está localizada no Km 22, BR-156, como já indicado anteriormente. Sua localização fica às margens da estrada que vai para o Município de Laranjal do Jari, no sul do Estado do Amapá. A comunidade é quilombola e mantém as tradições da cultura africana. Nas festas culturais são apresentadas a dança afro-brasileira, o Marabaixo e o Batuque. Bem como se celebram as festas de santos e outros festejos religiosos.

O esporte também é muito incentivado, como a capoeira e o futebol. A biblioteca da escola quilombola também contribui para difundir essa cultura. As principais festas da Comunidade são: Festividade em honra a São Benedito (05 de janeiro) e Santa Maria da Assunção (15 de agosto).

Fotografia 7: Dança do Marabaixo, Festa de São Benedito, Centro Comunitário Torrão do Matapi.



Arquivo do autor: Festa em honra a São Benedito, Torrão do Matapi (05.01.2024).

A foto acima, apresenta um momento de dança do Marabaixo durante a festividade em honra a São Benedito, realizada no Centro Comunitário, mostrando os brincantes vestidos a caráter e destacando em meio aos demais participantes. Momento muito alegre e festivo, que movimentava toda a comunidade e atraía participantes de outros lugares do interior e da cidade. O registro foi feito pelo pesquisador, durante as visitas do Estágio em Docência que fizemos na turma do PIQ.

O Tombamento do Território Torrão do Matapi foi assim definido: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 FCP – Fundação Cultural Palmares; Nome Atribuído: Quilombo Torrão do Matapi; Localização: Macapá-AP; Processo FCP: Processo nº 01420.010348/2013-50; Certificado FCP: Portaria nº 221/2013, de 23/12/2013; Resolução de Tombamento: Art. 216, Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: “[...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

Em estudos de Custódio, Souza e Almeida (2019, p. 248), os mesmos observaram:

A pesquisa constatou que o estado do Amapá, encontra-se inserido no processo de reconhecimento e titulação de terras quilombolas. No entanto, o número de territórios de comunidades tituladas e reconhecidas não é significativo comparado ao quantitativo de comunidades quilombolas existentes na região. Essa situação se dá por

uma série de fatores, entre eles, ausência de ações mais efetivas de políticas públicas por parte do estado e dos municípios, principalmente na área de assistência social, saúde e educação.

Destacamos abaixo, algumas informações a partir das pesquisas organizadas por Penha, Silva e Machado (2020), sobre “Quilombos e Quilombolas na Amazônia: Os desafios para o (Re) conhecimento”. Tendo o apoio da CONAQ (criada em 1996), para representar e defender os direitos dos povos negros e quilombolas brasileiros, nos meios rurais e urbanos. Fortalecendo a defesa dos territórios quilombolas, buscando sua titulação, opondo-se a grandes empreendimentos econômicos exploratórios – agronegócio, mineração, especulação imobiliária, indústrias, parques eólicos, dentre outros – que impactam severamente o modo de vida dos quilombolas. Conflitos muitas vezes resultando em mortes de suas lideranças (Penha, Silva e Machado, 2020). Segundo a Conaq, ao menos 30 líderes quilombolas foram assassinados no últimos dez anos anteriores a 2023, e a violência só tem se intensificado.

De acordo com Malheiros (2022, p. 85):

Contudo, é importante lembrar que, historicamente, o Brasil também é negacionista. A Amazônia, por exemplo, mesmo sendo a maior região do país, sempre pareceu invisível, sempre foi negada em sua existência para que negócios rentáveis pudessem continuar a existir. É preciso enfrentar a mais dura realidade de nosso tempo: os ritmos de destruição da Amazônia roubam o futuro de todos.

Para o Professor Bruno Malheiros – o qual tive o prazer de conhecê-lo e encontrá-lo em alguns encontros em Macapá/AP, decorrentes do Mestrado/UNIFAP –, esse modo de produção de fronteiras é também um modo de destruição de territórios, transformando bens comuns em mercadorias, transformando terras idnígenas em garimpos, território quilombola em latifúndio. Ou seja, da colônia ao império, dos bandeirantes aos pecuaistas e sojeiros do século XXI, a lógica do capital hegemônico no Brasil é baseada na expansão territorial dos negócios, que só funcionam produzindo guerra encarniçada contra os que se encontram no caminho. Daí a luta e combate a essas geografias capitalistas dispersas pelo país (negacionistas e de fronteiras), dentre outras (Malheiros, 2022).

Os quilombos foram silenciados e omitidos por muito tempo na historiografia brasileira, passando a adquirir força de luta política a partir das décadas de 1970 e 1980 pelo movimento negro. Sendo o governo federal pressionado, sobretudo pelas questões territoriais, a tomar providências a partir da redemocratização do país e da Constituição Federal de 1988.

Particularmente, os quilombos do Amapá possuem grandes territórios e fortes relações com as culturas agrícolas, manejo do açaí e cupuaçú, bem como o cultivo da mandioca. O território, para além do trabalho na terra, historicamente, busca preservar suas raízes e memórias ancestrais, através das culturas e religiosidade. O conceito de família vai muito além do

casamento, onde maternidade e paternidade existem, mesmo entre os indivíduos sem ligação matrimonial. Os indivíduos saem da casa dos pais para construir novas famílias. Os levantamentos organizados por Penha, Silva e Machado (2020), reforçam os dados do IBGE/2021, onde parte das famílias das comunidades quilombolas possui membros morando fora de seus domicílios de origem, motivados por razões de trabalho, estudo e saúde.

Outras características marcantes destes sujeitos são as atividades participativas e coletivas, como os festejos. As atividades religiosas são realizadas, com algumas tensões entre as orientações majoritárias e as manifestações de matrizes africanas, resultando em intolerâncias, advindas de fora para dentro dos quilombos, sobretudo. Por outro lado, as atividades produtivas, plantio e extrativismo, mesmo diminuindo, ainda estão presentes nas práticas coletivas destas comunidades.

O Marabaixo, por exemplo, é uma manifestação cultural amazônica – como o Boi-Bumbá, o Carimbó, o Sairé, a Marujada, o Siriri, o Toré e o Jacundá – típica do Estado do Amapá, que inclui ritmo musical e também uma dança de roda de origem africana. O nome também se aplica ao tambor utilizado nesse estilo musical, chamado de “caixa de marabaixo”. É marcado pela mistura de tradições e religiosidade; o marabaixo tem como elementos: os versos musicais (conhecidos como “ladrão”), gengibirra (bebida feita à base de gengibre e servida nas rodas), caldos, blusas floridas e saias rodadas das ‘dançadeiras’ que também usam flores na cabeça. O Marabaixo hoje é reconhecido como Patrimônio Imaterial do Brasil (Penha, Silva e Machado, 2020).

O conceito de trabalho é ressignificado, pois não está relacionado apenas à renda, mas também às necessidades da vida de modo amplo, o chamado bem viver. Os territórios quilombolas sempre foram espaços essencialmente produtivos, pois nos quilombos são produzidos para o próprio uso/consumo e para trocar/comercializar em suas relações diplomáticas e comerciais com outras comunidades e com a cidade. A maioria dos sujeitos recebe até um salário mínimo. As famílias quilombolas compõem sua subsistência com outros itens além do dinheiro, como a produção particular ou comunitária.

Sobre a escolaridade levantada nas pesquisas, apontam que a maior parte dos/das quilombolas cursou até o ensino fundamental. A Bolsa Família aparece como suporte importante de garantia e permanência de crianças e adolescentes na escola. Em muitas comunidades, onde não há escolas, alunos chegam a estudar apenas com 6 e 7 anos, onde deveriam já estarem na escola a partir dos 4 anos, como nos grandes centros das cidades. Outro agravante é a distância, ou seja, dificuldades dos estudantes em percorrerem longos e exaustivos percursos, a pé, de bicicleta, de moto, de carro, de ônibus, de barcos utilizados no transporte

escolar ou de “rabetas” particulares (pequenas embarcações), o que leva muitos à desistência dos estudos, devido ao tempo dispendioso e cansativo.

Em relação ao ensino superior, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), são políticas públicas voltadas a egressos do ensino médio, mas que muitas comunidades quilombolas têm dificuldades de acessá-los, pois muitos estudantes enfrentam dificuldades em ofertas ao próprio nível médio em seus territórios. Minha experiência de professor que passou quatro anos (2019-2022) em comunidade do campo, a 130 Km da capital do Estado, período auge da pandemia Covid-19, carente socialmente e educacionalmente, estrutural e materialmente, atestei escola de ensino médio fechar definitivamente as portas, sem motivações claras, e os alunos tendo que procurar escolas mais próximas, distantes a 7 Km de distância, em estradas de chão (sem asfalto), castigadas pelo verão e o inverno.

Os alunos que ingressam na universidade, apontam como principal dificuldade a logística, devido às distâncias que precisam percorrer. A Bolsa Permanência é de fundamental importância e necessidade neste sentido. Muitos apontaram morosidade no processo e que em universidades estaduais faltam recursos e políticas específicas sobre o Bolsa. As dificuldades de mobilidades estão presentes tanto no ensino básico como no superior, pois o acesso de transporte público é precário, além das péssimas condições das estradas e ramais, bem como de transportes fluviais.

Sobre a saúde na comunidade quilombola, consta que as doenças mais recorrentes são a gripe, pressão alta e diarreia. Muitos, com conhecimentos da medicina natural, utilizam ervas medicinais no tratamento de algumas enfermidades. Certas comunidades que possuem posto de saúde comunitário, tratam casos mais graves, como malária, pressão alta, acidentes graves, buscando acompanhamento de enfermagem e médico. Quilombolas observam, também, o crescimento de casos de depressão, diabetes e câncer, principalmente em mulheres, preocupando a saúde da população negra. Apontando, ainda, que o tratamento humanizado para as comunidades tradicionais ainda precisa muito ser melhorado.

No quesito documentação, a carteira de trabalho figura entre os principais documentos que os quilombolas não possuem. Destacando-se a burocracia e a falta de programas *in loco* como principais dificuldades na aquisição e emissão do mesmo, uma vez que os postos de atendimentos são distantes dos territórios e nem sempre são entregues no mesmo dia, tendo que retornarem outras vezes para buscá-los. Prevalecendo o trabalho autônomo e informal, reforçando o número de pessoas sem essa documentação.

Esses dados trazidos por Penha, Silva e Machado (2020), nos dão uma melhor percepção

das realidades dos territórios quilombolas, dentre eles o Torrão do Matapi. Assim, analisar o tempo da comunidade significa perceber um tempo diferenciado, observando sua dinâmica e espaços: de vida, de trabalho, de estudos, de manifestações culturais, de religiosidades, de campos, de rios, de matas e florestas. Numa palavra: Diversidade.

Finalizando este tópico sobre a sociogeografia do Torrão do Matapi, esta região é caracterizada por ser uma comunidade quilombola certificada, com raízes históricas tradicionais e ancestrais, com características geográficas do campo, florestas e águas, próxima ao Rio Matapi, de clima equatorial. Possui atividades socioeconômicas locais para atendimento de suas necessidades básicas e valorização de suas tradições culturais.

A Comunidade possui relevância histórica e cultural. Caracterizada por sua identidade quilombola, e em interculturalidade com a cultura amazônica regional. Como outras comunidades, necessitam de reformas em prédios públicos, obedecendo às carências de sua população. Saúde e educação necessitam de atenção por parte dos governos municipal e estadual. Está jurisdicionalmente ligada à capital Macapá, com especificidades geográficas e localizações campestres, rurais e ribeirinhas.

#### 4.3 PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISES DOS DADOS EMPÍRICOS

Como apresentamos em nossa seção metodológica, devidamente fundamentada, analisamos a pesquisa de campo, através das técnicas utilizadas, como a observação participante, as entrevistas estruturadas e os registros fotográficos. Segundo Minayo (2001), esta é a parte de se elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-o em: a) Ordenação, b) Classificação e c) Análise propriamente dita. Tal tratamento, nos conduziu à teorização dos dados, produzindo encontros entre a abordagem teórica anterior e a investigação de campo, resultando em síntese singular proposta como contribuição do assunto.

Com os sujeitos identificados e apresentados, os dados estão em diálogo com o referencial teórico, sendo seus resultados registrados, divulgados e à disposição do Quilombo. No dizer de Lévi-Strauss (1975, *apud* Minayo, 2002, p. 14): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. Através dos procedimentos metodológicos, trabalhou-se de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa, a partir da análise de dados recolhidos dos nossos entrevistados, no dizer de Bogdan e Biklen (1994, p. 51): “[...] aquilo que eles experimentam, o meio como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Desta forma, apresentamos: a) o Estágio em Docência, atividades e significados; b) A observação Participante, atividades e significados; c) por fim, as Entrevistas Estruturadas,

percepções e significados.

Assim, apresentamos, no conjunto da pesquisa de campo, um primeiro momento de contato, encontro e conhecimento da Comunidade Quilombola do Torrão do Matapi, no Curso de Pedagogia, através do Estágio em Docência, ocorrido nos meses de janeiro e fevereiro de 2024. Estive, portanto, em uma primeira aproximação e socialização com o *lócus epistêmico* de pesquisa, na Disciplina Educação do Campo II, sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Arthane Menezes Figueirêdo, tendo como colaboradores os professores: Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel e o Prof. José Idinaldo Beltrão Sá (mestrando/pesquisador); com a culminância e com uma importante contribuição na disciplina, pela presença do Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED/UFPA), em evento denominado “Mesa Redonda”.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 127):

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho.

Entende-se que a Pedagogia, curso do qual estes sujeitos quilombolas estão em formação, como atores e interlocutores sociais, é a Ciência da Educação. E a Didática, diz respeito às técnicas, recursos e práticas presentes no processo ensino-aprendizagem. Mas, qual Pedagogia? Qual Didática? Qual Agenda? De acordo com o Professor Arroyo (2012, p. 37), “A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural”.

#### 4.3.1 Estágio em Docência: observações, práticas e vivências no quilombo

Abaixo apresentamos um quadro das atividades realizadas no Estágio em Docência e, de certa forma, representando um primeiro momento de Observação Participante no Curso de Pedagogia do PIQ. O Estágio em Docência foi integralizado como atividade necessária ao cumprimento dos requisitos de carga horária do Curso de Mestrado. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 55), sobre o professor reflexivo e crítico, “O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.

Quadro 6: Relatório de Estágio em Docência com registros fotográficos.

<b>RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA (PIQ/UNIFAP) JAN./FEV./2024</b>
<b>Disciplina:</b> EDUCAÇÃO DO CAMPO II <b>Professora:</b> Dr. <sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo

Colaboradores: Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel e Mestrando José Idinaldo Beltrão Sá		
DIA	UNIDADES TRABALHOS	ATIVIDADES
<b>09/01/2024</b>	<b>INÍCIO DA DISCIPLINA</b>	O estágio desenvolveu-se em acompanhamento e envolvimento a partir do cronograma de aulas/atividades da disciplina. A Professora Dr <sup>a</sup> Arthane fez a apresentação do cronograma de aulas e atividades aos graduandos. Estão cursando a Pedagogia 45 graduandos. Foi projetado o Vídeo: “Documentário Quilombo, luta e liberdade”, em seguida diálogo sobre o mesmo, relação com a educação e os espaços do Pólo.
<b>22 a 26/01/24</b>	UNIDADE I – EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	A Professora Dr. <sup>a</sup> Arthane com apoio do Professor Dr. Rogério Andrade Maciel trabalharam os textos da ementa da disciplina, sempre em diálogo com as leituras dos mesmos realizadas pelos acadêmicos/as.
<b>27/01/2024</b>	TEMPO COMUNIDADE	Denominado TEMPO COMUNIDADE, oportunidade para construção de atividade de texto individual e organização para o Seminário temático.
<b>29 a 31/01/24</b>	UNIDADE II – DESAFIOS EDUCAÇÃO CAMPO DA DO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão dos grupos, temas e datas de apresentação;</li> <li>- TEXTO 4: “Formação por área de professores da educação do Campo”.</li> <li>- Educação do campo e políticas educacionais brasileiras;</li> <li>- Movimentos contra-hegemônicos;</li> <li>- Militância de movimentos e organizações sociais;</li> <li>- Pedagogia Histórico-Crítica;</li> <li>- Saviani (1999, 2011, 2016), Santos (2013), Roseli Salette Caldart (2011);</li> <li>- Por que a Licenciatura da Educação do Campo deve ser diferente das demais licenciaturas no Brasil;</li> <li>- Formação de professores do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica;</li> <li>- A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é cultura;</li> <li>- Escola atual e produção capitalista, reproduzindo modelos de subordinação e dominação da classe dominante;</li> <li>OBS: PARAMOS NA PÁGINA 9 – “FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTOS”. A PROFESSORA DR<sup>a</sup> MÁRCIA JARDIM FEZ UMA CONVERSA COM A TURMA.</li> </ul>
<b>01/02/2024</b>	UNIDADE III – A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NAS ESCOLAS DO CAMPO  APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS TEMÁTICOS	<p><b>4º GRUPO – TEMA: SOMOS DA TERRA (ANTÔNIO BISPO PIAUÍ)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado brasileiro e os quilombolas;</li> <li>- A terra não pertence às pessoas, as pessoas que pertencem às terras;</li> <li>- Pensamento colonizador;</li> <li>- Saberes orgânicos (SER, colonizados, negros, indígenas) e saberes sintéticos (TER, colonialistas);</li> <li>- Constituição de 1988;</li> <li>- A regularização das terras pela escrita;</li> <li>- Quilombola (ser criminoso); indígena (selvagem);</li> <li>- “Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade” (p. 9);</li> <li>- Antônio Bispo: escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Cortume, Município de São João do Piauí;</li> <li>- Abdias Nascimento, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista.</li> </ul> <p><b>5º GRUPO – TEMA: educação escolar Quilombola: afirmação e</b></p>

		<p>valorização de uma identidade quilombola (2022); Danielle Palagamo da Rocha Mohr, Gabriela Di Donato Salvador Santinho, Marcos Antônio Bessa-Oliveira.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antônio Bispo;</li> <li>- Lei Áurea de 1888;</li> <li>- CF-1988;</li> <li>- Termos que não queremos mais usar, pejorativos e discriminatórios;</li> <li>- Identidade da escola quilombola;</li> <li>- Povos quilombolas contemporâneos: conhecendo suas origens;</li> <li>- Cenário educacional quilombola: a realidade fora do papel;</li> <li>- Considerações finais: Identidade e legitimidade quilombola;</li> <li>- Aquilombar é preciso;</li> <li>- Lei 10.639/2003: História e cultura afro-brasileira;</li> <li>- Lei 12. 288/2010.</li> </ul> <p><b>6º GRUPO – TEMA:</b> Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Salomão Antônio Mufarrej Hage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do campo; escolas multisseriadas; educação básica; políticas educacionais; qualidade da educação;</li> <li>- Precarização, abandono e inovação configuram a realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas;</li> <li>- Realidades das escolas públicas do campo;</li> <li>- Movimentos sociais;</li> <li>- Fechar escola é crime;</li> <li>- Por que você acha que fechar a escola é crime? Se você fosse um advogado, mas não precisa necessariamente ser um, como você defenderia essa bandeira?</li> </ul>
<p>02/02/2024</p>	<p>APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS TEMÁTICOS</p>	<p><b>7º GRUPO – TEXTO:</b> AS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre a realidade do Campo;</li> <li>- Abandono dos camponeses;</li> <li>- As guerras;</li> <li>- Após a Revolução Industrial;</li> <li>- 1968, cidade de Anchieta, no Estado do Espírito Santo primeira experiência no Brasil;</li> <li>- Para Paulo Freire a Pedagogia da Alternância vai para além de uma metodologia;</li> <li>- A pedagogia da alternância dentro do movimento CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância); EFAs: Escolas Famílias Agrícolas; CFRs (Casas Familiares Rurais); EA (Escolas de Assentamento);</li> <li>- A importância do Ensino Superior na Comunidade;</li> <li>- A história da organização pedagógica da Pedagogia da Alternância segundo Gimonet;</li> <li>- Saberes cotidianos e saberes acadêmicos;</li> <li>- Instrumentos pedagógicos;</li> <li>- Música: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”;</li> </ul> <p><b>1º GRUPO – TEXTO:</b> CALDART, Roseli Salet. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Momento atual da educação do campo;</li> <li>- Traços de identidade da Educação do Campo;</li> <li>- Educação do Campo e cultura capitalista;</li> </ul>

		- Autoestima das escolas do campo; - Militância social; - Socialização e produção de diferentes saberes.
--	--	--

**Observações:** Obs 1: A Professora Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo, fechando as apresentações, agradeceu os esforços nas leituras e apresentações. E encaminhou o Seminário Integrado para segunda-feira dia 05 de fevereiro de 2024. Obs 2: A professora falou das atividades individuais (texto sobre a educação do campo); Obs 3: A professora encaminhou uma avaliação para três discentes do curso de pedagogia.

DIA	UNIDADES/TRABALHOS	ATIVIDADES
03/02/2024	TEMPO COMUNIDADE	Finalização da produção individual
05/02/2024	ATIVIDADE INTEGRADORA: MESA REDONDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TEMA:</b> DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA;</li> <li>• Mesa de Abertura: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo (professora da disciplina);</li> <li>• Palestrantes: Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel (Pós-Doutorando-PPGED-UNIFAP); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Mate Mendes (PPGED-UNIFAP); Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED-UFPA);</li> <li>• Mediador: Mestrando José Idinaldo Beltrão Sá;</li> <li>• Cerimoniários: graduandos Kelson e Lauriene.</li> </ul>



Foto 8: do arquivo do pesquisador, 09/01/2024. Da direita para a esquerda: mestrando José Idinaldo Beltrão Sá (UNIFAP), no Estágio em Docência no PIQ; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes Figueirêdo (PPGED/UNIFAP), ministrando a Disciplina Educação do Campo II; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Jardim, Coordenadora Pedagogia PIQ; Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel (PPGED/UFPA/Bragança), em seu Pós-Doutorado na UNIFAP.



Foto 9: Integrantes da Mesa Redonda e participantes.



Foto 10: Da esquerda para direita: dois mestrandos UNIFAP/2023; 03 acadêmicos PIQ.

A professora titular apresentou a ementa da disciplina, dividindo-se em: identificação dos colegas colaboradores na mesma; exposição e diálogo dos conteúdos; pesquisas e trabalhos de grupo; culminando com atividade integradora (mesa redonda), contando com a presença e participação de professores palestrantes e pesquisadores da área, militantes sociais das causas da educação do campo, sensíveis à boniteza e dificuldades que a realidade apresenta. Neste primeiro dia, foi projetado um vídeo “Documentário Qulombo, luta e liberdade”.

De acordo com Caldart (2012, p. 260): “Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino”. E foi justamente esta compreensão que procuramos atestar na disciplina, como educação holística e integral.

Na dinâmica disciplinar de educação do campo, disponibilizou-se um período denominado “tempo comunidade”, objetivando integrar o conhecimento universitário com a realidade local, organizado em estudos, construção de textos individuais e organização de seminário temático. Para, Arroyo (2012, p. 737), “Podemos destacar motivos mais radicais nas justificativas para respeitar os tempos de vida, socialização e formação humanas – justificativas a serem encontradas nas concepções pedagógicas dos movimentos sociais, especificamente do campo”.

Em síntese, trabalhou-se: I Unidade – Educação do Campo e Movimentos Sociais; II Unidade – Desafios da Educação do Campo; III Unidade – A Constituição dos Saberes nas Escolas do Campo. Para Arroyo (2012, p. 361), “A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”. Ainda, “Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente” (Arroyo, 2012, p. 361). Nesse sentido, abarcando o conjunto dos conteúdos propostos pela formação disciplinar em questão, os autores Hage e Cardoso (2013, p. 426) atestam:

O Movimento da Educação do Campo assumiu o papel efetivo de impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias, que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

A disciplina foi finalizada com a Atividade Integradora, em formato de Mesa Redonda, discutindo o tema “Desafios da Educação do Campo na Amazônia”. Organizada e desenvolvida pelos indivíduos acima identificados e contando com a participação de acadêmicos do PIQ, comunitários, mestrandos e demais convidados, muito bem participado e significativo. Segundo

Camargo, Hage, Gomes e Figueirêdo (2022, p. 257), “A disputa no campo curricular é uma exigência para que a diversidade, as histórias e os conhecimentos tradicionais ocupem lugares estratégicos e o diálogo entre saberes se concretize”.

A disciplina acompanhada, participada e observada no Estágio em Docência, “Educação do Campo II”, além de dar continuidade no currículo pedagógico do PIQ, mostrou-se bem fundamentada e apropriada aos temas e realidades vividas pelos acadêmicos do curso. Finalizamos esta análise do Estágio em Docência, com os comentários de Pimenta e Lima (2004, p. 141), dizendo que “O estágio supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente [...]”.

#### 4.3.2 Relatório e Análise de Pesquisa de Campo: Percepções Disciplinares

Abaixo, apresentamos o quadro de relatório e análises disciplinares, estabelecendo datas e atividades vividas e observadas neste período da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2012, p. 26): “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Quadro 7: Relatório de Pesquisa de Campo: Percepções Disciplinares.

RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO: PERCEPÇÕES DISCIPLINARES
PIQ/UNIFAP – JUL./SET./2025
CÓDIGO (D.O 1): DISCIPLINA OBSERVADA
<p><b>DIA 28/07/2025 (SEGUNDA-FEIRA)</b>  DISCIPLINA: <b>GESTÃO DO TRABALHO TÉCNICO PEDAGÓGICO I</b>  PROFESSORA: TIA ZEFA  MESTRANDO: JOSÉ IDINALDO BELTRÃO SÁ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora deu as boas-vindas, nos apresentou e projetou um vídeo de 10 minutos sobre meios de produção; administração e coordenação escolar;</li> <li>• <b>Apresentação de grupo</b> “Estratégias de Coordenação do trabalho escolar e participação na gestão da escola”; entrevistas individuais, seminários, conselho de classe; modelo clínico de formação continuada;</li> <li>• A observação está se dando em uma sala de aula da escola estadual da comunidade, possui central de ar e ventiladores, luminárias, piso em alvenaria, paredes em madeira, quadro, data-show, armário, materiais didáticos nas paredes com representações da cultura negra quilombola;</li> <li>• É uma turma muito dedicada, observando-se o compromisso com o curso e com as disciplinas; esta disciplina acima encerra-se nesta primeira semana em que estamos observando (01/08/2025). Eles estão prestes a encerrar o curso e já estão construindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</li> </ul> <p><b>2º DIA 29/07/2025 (TERÇA-FEIRA)</b>  <b>GESTÃO DO TRABALHO TÉCNICO PEDAGÓGICO I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação de grupo:</b> “Práticas de Organização e Gestão”; organização estrutural e técnico da escola;</li> <li>• A comunidade desenvolve um projeto denominado “Negritude”;</li> <li>• Importância da participação dos pais na escola;</li> <li>• Terceira concepção baseada na teoria histórico-cultural; José Carlos Libâneo; Fátima Barbosa Abdala; Emgestreon, <i>et al</i>;</li> <li>• Rui Canário: duas formas: dimensão educativa e espaço de formação de aprendizagens;</li> <li>• O ensino como atividade situada; aprendizagens, saberes e experiências; bagagem cultural do aluno; Lev Vygotsky (funções psicológicas superiores);</li> </ul>

- Planejamento, coordenação e avaliação voltadas ao aprendizado dos alunos; projeto pedagógico e curricular exequível; atividade em conjunto dos professores; formação continuada dos educadores;
- Processo ensino-aprendizagem, processo dinâmico entre professor e aluno; gestão democrática e participativa.

### 3º DIA 30/07/2025 (QUARTA-FEIRA)

#### GESTÃO DO TRABALHO TÉCNICO PEDAGÓGICO I

- A professora encaminhou os trabalhos deste dia informando que para a maioria dos acadêmicos significa o último dia; amanhã (31/07/2025) apenas os que estão com pendência em trabalhos e notas farão avaliação de reposição e aprovação na disciplina; em seguida passou um vídeo; espaço aos visitantes (mestrandos) para encaminhar seus instrumentos de pesquisa;
- Vídeo: “Desafios Atuais da Gestão Democrática” (**Vitor Henrique Paro**, Doutor e Mestre em Educação); gestão é mediação; os meios devem estar adequados aos fins; a natureza é o domínio da necessidade e condição; transformação das condições históricas; o sujeito é autor; divisão social do trabalho; a cultura é construto humano, o ser humano cria e se apropria da cultura; a educação forma sujeitos históricos; processo de produção pedagógica; o educando só aprende se quiser; levar a criança a querer aprender é função do pedagógico.
- **GRUPO 1:** apresentação de trabalho: “ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR”: princípio da gestão democrática; PROPOSTAS: envolver a comunidade nas decisões, valorizar saberes e práticas locais; DESAFIOS: dificuldades de recursos tecnológicos (internet); infraestrutura precária, distância geográfica, falta de formação específica, burocracia e invisibilidades; escolas quilombolas e rurais.
- **GRUPO 2:** apresentando através de REPRESENTAÇÃO, uma REUNIÃO da gestão escolar; uma escola participativa; uma escola que respeite a cultura; educar com identidade é resistir; currículo diversificado; a escola deve ouvir os alunos; construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), identidade, história e cultura; marabaixo, batuque, saberes do quilombo, conhecimentos das ervas medicinais; criar um Plano de Ação.
- **GRUPO 3:** apresentou uma dramatização, a ESCOLA TRADICIONAL e a ESCOLA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA.
- **GRUPO 4:** MAPA CONCEITUAL, princípio gerais da administração escolar; desafios das escolas quilombolas e do campo; falta de infraestrutura; fortalecer a cultura das comunidades; desvalorização da cultura local; baixa participação da comunidade na escola, sobretudo pais, mães e responsáveis; proposta de ação; criação de conselho escolar; grêmio estudantil; desvalorização da cultura, parteiras, benzedeiras, puxadeiras.
- **GRUPO 5:** princípios gerais de administração escolar; princípios (planejamento), desafios (falta de recursos humanos, resistência à participação, falta de formação de gestores) e propostas de ação (formação continuada, conselhos escolares, PPP, gestão transparente, uso de tecnologia na gestão eficiente); identidade quilombola (Nego Bispo);
- **GRUPO 6:** apresentação dos princípios da administração escolar; participação coletiva; organização e planejamento; desafios (infraestrutura, recursos, resistência à mudança); proposta de ação (gestão democrática e participativa, formação continuada, PPP).

#### CÓDIGO (D.O 2): DISCIPLINA OBSERVADA

01/09/2025 (SEGUNDA-FEIRA)

DISCIPLINA: JOGOS E BRINCADEIRAS

PROFESSORA: TIA BENEDITA DA SILVA

- A professora ministrou aula na disciplina “Jogos e Brincadeiras”, a partir de uma famosa pintura do século XVI, identificando várias formas de brincadeiras entre os personagens, observando detalhes do tempo, localidade, habitações, modalidades, roupas, gestos, pessoas, objetos; após a explanação e diálogo sobre a pintura, a professora encaminhou folha branca e lápis de cor para desenharem, retratarem os espaços em que moram e as brincadeiras mais utilizadas, o que resultou em desenhos lindos realizados pelos acadêmicos/as;
- Das disciplinas observadas, esta foi que estivemos apenas 1 (um dia), devido às nossas agendas de visitas ao quilombo, mas pudemos perceber, como as demais, que foram muito ricas em conteúdo e atividades práticas, isto observamos pelas percepções dos entrevistados quando perguntados sobre o currículo e as disciplinas.

#### CÓDIGO (D.O 3): DISCIPLINA OBSERVADA

**18/09/2025 (QUINTA-FEIRA)**

**DISCIPLINA: ESTÁGIO EM DOCÊNCIA SUPERVISIONADO II**

**PROFESSORA: TIA GERTRUDES**

- Os grupos de alunos (07) apresentaram neste dia, Portfólio de Apresentação, através de Slides no Datashow, suas experiências de Estágio em Docência em diferentes escolas, acompanhando alunos atividades letivas de professores/as do Ensino Fundamental I e EJA;
- As atividades do estágio foram: Planejamento de aulas, gestão de sala, metodologias e avaliação de alunos/as;
- Alguns observam que tiveram boas recepções pelos gestores/as e coordenadores/a, professores/as; outros, porém, ressaltaram que não tiveram uma boa recepção e acolhida;
- As estagiárias acompanharam as práticas pedagógicas dos professores/as, seus planos de aulas, as atividades pedagógicas propostas aos alunos/as; momentos de estudos e brincadeiras;
- Alguns estagiários ressaltaram em suas observações e atividades docentes a presença de alunos indígenas, comunicação e dificuldades de compreensão;
- Os estágios acontecerem em períodos de festas juninas nas comunidades e temáticas do folclore brasileiro;
- Destacaram a presença e trabalho do currículo diferenciado aplicado na escola do Torrão do Matapi, com vários temas diferentes: racismo, preconceito, bullying, etc;
- Fizeram encerramento dos estágios, comemorações e lembrancinhas;
- Ao final, a professora Benilda fez suas considerações sobre as apresentações dos grupos.

**18/09/2025 (QUINTA-FEIRA)**

**ESTÁGIO EM DOCÊNCIA SUPERVISIONADO II**

- Continuidade das apresentações dos estágios supervisionados em docência II;
- Neste dia encerramos, eu mais minha colega de pesquisa Jane Selma, nos despedimos da turma e agradecemos pela acolhida e contribuições na observação participante, entrevistas e na pesquisa como um todo.

Organizado pelo autor em 15/10/2025.

Quadro 8: Disciplinas Observadas e Identificação das Percepções Disciplinares.

<b>DISCIPLINAS OBSERVADAS</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>CURSO</b>	<b>LOCALIDADE</b>
Disciplina Observada 1	Gestão do Trabalho Técnico Pedagógico I	PIQ/UNIFAP	Torrão do Matapi
Disciplina Observada 2	Jogos e Brincadeiras	PIQ/UNIFAP	Torrão do Matapi
Disciplina Observada 3	Estágio em Docência Supervisionado II	PIQ/UNIFAP	Torrão do Matapi

Organizado pelo autor em: 18/10/2025.

A partir dos quadros 7 e 8 acima, damos continuidade às observações disciplinares, onde pude ter uma percepção boa das mesmas, de acordo com as limitações de calendário de datas e eventos do PIQ, mas que serviram de grande aprendizado, formativo e teórico para a pesquisa. As disciplinas estão identificadas e homenageadas com nomes de mulheres negras do Amapá, pedagogas/mestras, sendo: Gestão do Trabalho Técnico Pedagógico I (Profª TIA ZEFA, D.O 1); Jogos e Brincadeiras (Profª TIA BENEDITA DA SILVA, D.O 2) e; Estágio em Docência Supervisionado II (Profª TIA GERTRUDES, D.O 3).

Na Disciplina Observada 1, que estive em três encontros, percebeu-se a condução dialógica entre a prática docente e as intervenções e atividades individuais e em grupo por parte dos acadêmicos/as. Trabalhou-se os meios de produção, a administração e coordenação escolar, para compreensão do funcionamento de uma unidade escolar, seja municipal ou estadual. Bem como entender as estratégias da coordenação do trabalho escolar e a participação na gestão da escola.

Para Freire (2013, p. 133): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Em síntese trabalhou-se: práticas de organização e gestão, organização estrutural e técnica da escola. Destacou-se o Projeto “Negritude” trabalhado no Torrão do Matapi, reforçando a identidade e a cultura local. Alguns teóricos utilizados, tanto pela professora quanto pelos acadêmicos: José Carlos Libâneo, Fátima Barbosa Abdala, Emgestreon *et. al.*, Rui Canário, Vygotsky, Vitor Henrique Paro, Nego Bispo.

Na Disciplina Observada 2, estive apenas em um encontro, mas muito significativo e de grande aprendizado. Nesta, a formação partiu de uma obra de arte do século XVI, rica de detalhes pela professora levando todos a identificar vários tipos de brincadeiras da época e as características do lugar, pessoas e objetos presentes na tela. Após isso, a professora propôs atividade de desenho sobre a temática, características locais e brincadeiras, o que resultou em trabalhos belíssimos retratados pelos acadêmicos/as. Neste sentido, a respeito do direito da infância em espaços públicos, Arroyo (2013, p. 180) diz que “A história dessa disputa está merecendo mais espaço nos currículos de formação da docência e da pedagogia, na história social, cultural, na história da pedagogia e da docência”.

Na Disciplina Observada 3, que estive em dois encontros, observamos a apresentação dos grupos, através de *slides*, de seus estágios supervisionados no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (Fund. I/EJA). Destacando-se: planejamento de aulas, gestão de sala, metodologias e avaliação dos alunos/as. Alguns destacaram bom atendimento e recepção em algumas instituições de ensino e outros relataram não terem recebido boa acolhida.

Observaram práticas pedagógicas de professores/as, alguns apresentaram planos de aulas, outros não, diversificação das atividades docentes. Atestaram em algumas escolas, a presença de crianças indígenas e a dificuldade de comunicação e compreensão. Na escola do Torrão do Matapi, destacam as estratégias de trabalhos de um currículo diferenciado, combatendo o racismo, o preconceito e o *bullying*. Para além dos desafios da profissão, Pimenta e Lima (2004, p. 117) afirmam que “O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um *estágio de boas-vindas* de novos companheiros de profissão”. Nunes (2021, p. 91) diz que “Entre tantos aprendizados, a Educação Escolar Quilombola deve fortalecer identidades, valorar o território e, acima de tudo, produzir autoconhecimento”.

#### 4.3.3 Reletório e Análise de Pesquisa de Campo: Entrevistas Estruturadas

Nesta subseção da pesquisa apresentamos os sujeitos observados e entrevistados, já aludidos anteriormente, as razões e os critérios de escolha do quantitativo dos mesmos. Destacamos, através de quadros e análises dos dados empíricos, da Coordenação do Curso de Pedagogia e professoras; dos acadêmicos, suas realidades geográficas e quilombolas; bem como suas percepções registradas a partir das entrevistas estruturadas. De acordo com Arroyo (2013, p. 351):

As identidades, a cultura, os valores docentes e discentes não são conformados apenas dentro da docência, da área ou da disciplina, do curso de licenciatura ou de pedagogia, nem dentro apenas da sala de aula. Há um processo de conformação que vem de fora, do peso conformante que vem das representações sociais da infância-adolescência e da docência, da escola e da educação na ordem social.

Educação que anestesia as mentes, forma simplesmente serviçais ou reféns para o sistema capitalista, onde serão explorados social e humanamente, para Karl Marx é alienação e alienante. De outro modo, para Paulo Freire, a consciência da situação de opressão, da educação “bancária”, deve levar, na atuação social e política, a uma concepção e *práxis* problematizadora e libertadora da educação.

De acordo com a lista de alunos/as do Curso de Pedagogia Torrão do Matapi/COEG, documento dos arquivos da UNIFAP (doc. acessado em 05/10/2025), a Turma 2022 iniciou as atividades com 57 acadêmicos/as, mas devido algumas desistências, sobretudo por motivos econômicos alegados, contando com 45 acadêmicos/as, cursando o 8º semestre até o momento da pesquisa. Dentre estes, 33 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Dos 45 acadêmicos/as, selecionamos 08, que se disponibilizaram em participar da pesquisa, perfazendo 17,78% da turma. Para análise qualitativa, satisfaz nossos objetivos os dados colhidos.

Quadro 9: Perfil social do entrevistado/a.

Idade?	Primeira graduação?	Casado/Solteiro?	Pessoas na casa?	Situação/trabalho?	Quilombola?
50	Sim	Casada/união estável	3	CLT	Sim
37	Sim	Solteiro	2	CLT	Sim
29	Sim	Casada/união estável	3	Efetiva	Sim
45	Sim	Solteira	2	Contrato	Sim
22	Sim	Solteira	9	Informal	Sim
49	Sim	Casado/união estável	5	Efetivo	Sim
35	Não	Solteira	3	Cargo	Sim
23	Sim	Solteiro	1	Estudante	Sim

Organizado pelo autor em 26/10/2025.

As informações acima, mantém o anonimato, ou seja, não estão identificados/as os sujeitos, servindo apenas para nos dar a noção dos perfis sociais dos sujeitos quilombolas entrevistados.

A Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueirêdo da Silva, está localizada na Comunidade Torrão do Matapi, onde funciona o Polo Universitário PIQ/UNIFAP, como

mostramos anteriormente através das fotos, tanto a escola antiga como a nova. No entanto, nem todos os acadêmicos/as residem no Torrão do Matapi, muitos vêm de outras comunidades adjacentes, como: Assentamento Nova Colina; Areal do Matapi; Quilombo Mel da Pedreira; Quilombo do Rosa; Comunidade São Tiago; Quilombo Campina Grande; Quilombo Ilha Redonda; Comunidade Formigueiro; e, Comunidade Ariri. Dado importante sobre a compreensão do deslocamento e transporte dos acadêmicos/as destas localidades.

Os critérios de escolha dos entrevistados seguiu as seguintes percepções do PIQ: A) 01 Diretora da Escola Estadual Prof. Antônio Figueirêdo, onde funciona o PIQ/UNIFAP; B) 01 Acadêmico e Presidente da Associação dos Agricultores e Moradores do Torrão do Matapi; C) 01 Acadêmica e Membro do Grupo de Marabaixo e Batuque do Torrão do Matapi; D) 01 Acadêmica e atuante na União dos Negros do Amapá (UNA) e do Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR), em Macapá; E) 01 Acadêmica da Comunidade São Tiago do Matapi e; F) 01 Acadêmica da Comunidade do Ariri; G) 03 Acadêmicos do Polo Torrão do Matapi; H) Observações didático-pedagógicas de 04 disciplinas no PIQ/UNIFAP;

Quadro 10: Resumo das informações dos entrevistados e percepções disciplinares.

Entrevistada A	Mostrou sua percepção sobre o Curso e funcionamento na escola em que é gestora.
Entrevistados B, C e D	Apresentaram percepção sobre os movimentos sociais, culturais e políticas públicas.
Entrevistadas D, E e F	Evidenciaram necessidade de transporte de suas comunidades para o Polo PIQ.
Entrevistados G	Forneceram percepções sobre o PIQ para os sujeitos quilombolas Torrão do Matapi.
Observações H	Nos deram noções didático-pedagógicas de disciplinas e sobre a turma.
Observação: todos responderam às entrevistas estruturadas sobre o PIQ (modelos em anexo).	

Organizado pelo autor em: 18/10/2025.

Abaixo apresentamos os quadros 11, 12 e 13, com identificação, códigos, representações e respostas dos entrevistados/as, a partir das devidas análises teóricas e comentários em relação aos dados empíricos observados e colhidos.

Quadro 11: Relatório de Pesquisa de Campo II: Entrevistas Estruturadas.

<b>RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO II: ENTREVISTAS ESTRUTURADAS</b>			
<b>PIQ/UNIFAP – AGO./SET./OUT./2025</b>			
<b>Nº</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO ACADÊMICO/A</b>	<b>DATA</b>	<b>ENTREVISTADO/A</b>
01	NOME: <b>ALCIVAN DA SILVA BARBOSA</b> End.: BR-156, Quilombo Torrão do Matapi Formação: Acadêmico Pedagogia (PIQ). Atuação: Secretário da Associação de agricultores e Moradores do Torrão do Matapi.	02/08/2025	<b>ALCIVAN</b>
02	NOME: <b>VALDNEY SILVA DA COSTA</b> End.: BR-156, Quilombo Torrão do Matapi Formação: Técnico Enfermagem; Acadêmico Pedagogia (PIQ). Atuação: Presidente da Associação dos Agricultores e Moradores do Torrão do Matapi.	04/08/2025	<b>VALDINEY</b>
03	NOME: <b>DILVANA SILVA DA COSTA</b> End.: BR-156, Quilombo Torrão do Matapi Formação: Licenciatura Letras; Graduada em Educação Escolar Quilombola com habilitação e Pedagogia; Especialização em	04/08/2025	<b>DILVANA</b>

	Relações Étnico-Raciais. Atuação: Diretora da Escola Quilombola Estadual Prof. Antônio Figueirêdo da Silva (onde funciona o Curso de Pedagogia/PIQ).		
04	NOME: <b>LAURIENE DO ROSÁRIO ALMEIDA DA SILVA</b> End.: Av. Euclides da Cunha, nº785, bairro Santa Rita, <b>Macapá</b> . Formação: História; acadêmica de Pedagogia (PIQ). Atuação: sócia-fundadora da União dos Negros do Amapá (UNA); trabalha no Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR); colaboradora no Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA).	14/08/2025	<b>LAURIENE</b>
05	NOME: <b>ELIZETE COUTINHO DA SILVA</b> End.: Comunidade Quilombola Torrão do Matapi Formação: Acadêmica de Pedagogia (PIQ). Atuação: Membro de grupo de Marabaixo/Batuque do Torrão	04/08/2025	<b>ELIZETE</b>
06	NOME: <b>RAIMUNDO PEREIRA DOS SANTOS NETO</b> End.: Rio Matapi, nº 971, Torrão do Matapi. Formação: Acadêmico Pedagogia (PIQ). Atuação: Acadêmico 7º semestre de Pedagogia.	18/09/2025	<b>RAIMUNDO</b>
07	NOME: <b>IVANETE DA SILVA BARBOSA</b> End.: Comunidade Torrão do Matapi. Formação: Magistério/Acadêmica de Pedagogia (PIQ). Atuação: Agente de Portaria na E. E. Prof. Antônio F. da Silva	23/09/2025	<b>IVANETE</b>
08	NOME: <b>JAKELINE LACERDA M. BRITO DA SILVA</b> End.: <b>Comunidade São Tiago do Matapi</b> Formação: Acadêmico Pedagogia (PIQ). Atuação: Acadêmico 7º semestre de Pedagogia.	29/09/2025	<b>JAKELINE</b>
09	NOME: <b>VITÓRIA DA SILVA NASCIMENTO</b> End.: <b>Comunidade do Ariri</b> Formação: Acadêmico Pedagogia (PIQ). Atuação: Acadêmico 7º semestre de Pedagogia.	14/10/2025	<b>VITÓRIA</b>

Organizado pelo autor em: 14/10/2025.

Os entrevistados estão nominados acima, uma vez que não houve nenhuma objeção, desde a assinatura do termo de esclarecimento livre esclarecido (anexo), pois fizeram questão de não manter o anonimato e manifestaram aprovação de serem reconhecidos pelo nome próprio e contribuírem com a pesquisa. Entendemos, sem infringir questões éticas na pesquisa, suas motivações de se autodeclararem como sujeitos protagonistas de sua formação, tão difícil e tão lhes negada historicamente. Por isso, agradecemos a confiança e disposição em contribuir com o estudo em questão. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 199): “Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis”.

Quadro 12: Código de Identificação, Situação e Localidade dos Entrevistados/as.

ENTREVISTADO/A	REPRESENTAÇÃO	LOCALIDADE
ALCIVAN	Acadêmico	Torrão do Matapi
VALDINEY	Presidente Associação de Moradores (acadêmico)	Torrão do Matapi
DILVANA	Diretora da Escola Estadual Prof. Antônio Figueirêdo	Torrão do Matapi
LAURIENE	Acadêmica/UNA/IMPROIR	Macapá
ELIZETE	Membro Grupo de Marabaixo e Batuque (acadêmica)	Torrão do Matapi

RAIMUNDO	Acadêmico	Torrão do Matapi
IVANETE	Acadêmica	Torrão do Matapi
JAKELINE	Acadêmica	São Tiago do Matapi
VITÓRIA	Acadêmica	Comunidade Ariri
<b>OBSERVAÇÃO:</b> Dos entrevistados/as, 03 são acadêmicos do sexo masculino; 05 acadêmicas do sexo feminino; 01 diretora da escola onde funciona o PIQ.		

Organizado pelo autor em: 15/10/2025.

As informações em letras pretas, identificam acadêmicos/as da Comunidade do Torrão do Matapi. A informação em azul, identifica a diretora da escola onde funciona o PIQ. As informações em vermelho, identificam acadêmicas que moram em outras localidades distantes do Torrão do Matapi, dependentes, portanto, de transportes (terrestre e/ou fluvial).

Abaixo, quadro 13, apresentamos as perguntas dirigidas aos entrevistados, para análise e tratamento sintetizado das respostas a partir dos blocos de questionamentos estabelecidos. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 199), “A preparação dos dados comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação”.

Quadro 13: 1º e 2º Blocos de Perguntas Entrevista Estruturada.  
Organizado pelo autor em: 18/10/2025.

<b>1º BLOCO DE PERGUNTAS</b> <b>“PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA (PIQ)”</b>
<b>Questão 1:</b> Como você avalia a presença do PIQ em território quilombola?
<b>Questão 2:</b> Qual a sua percepção sobre o PIQ e a organização social de luta por educação/graduação nos territórios quilombolas?
<b>Questão 3:</b> O Curso de Pedagogia do PIQ contribui na formação inicial de professores e no fortalecimento da identidade sociocultural dos acadêmicos/as?
<b>2º BLOCO DE PERGUNTAS</b> <b>“PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DO PIQ”</b>
<b>Questão 4:</b> Qual sua experiência profissional e acadêmica?
<b>Questão 5:</b> Como você avalia a ação do movimento sociocultural negro quilombola no Amapá (associações, sindicatos, manifestações culturais...), na resistência e luta por direitos, dentre eles, a educação superior?
<b>Questão 6:</b> Como você observa a relação entre educação quilombola (saberes dos quilombos) com o ensino superior?
<b>Questão 7:</b> Quais suas percepções sobre a importância do Curso de Pedagogia para a região?
<b>Questão 8:</b> Quais suas percepções sobre a proposta curricular do curso desempenhado pela UNIFAP?
<b>Questão 9:</b> Como você avalia as disciplinas trabalhadas e suas propostas de atividades curriculares?
<b>Questão 10:</b> Como você observa a formação de novos professores em territórios quilombolas para a comunidade, para outras localidades e para a sociedade?
<b>Questão 11:</b> Quais os principais desafios e os aprendizados obtidos no PIQ?
<b>Questão 12:</b> Quais suas expectativas sobre a continuidade do PIQ e de cursos para a região, território, como política pública?
<b>Questão 13:</b> Quais a principal dificuldade que você avalia depois da formação para o mercado de trabalho?
<b>Questão 14:</b> Como você avalia as relações estabelecidas entre a família, a escola e a universidade?
<b>Questão 15:</b> Você acredita que a educação e a formação profissional ajudam a mudar outras necessidades dos sujeitos e dos territórios quilombolas?

Para um total de 15 perguntas, divididas em dois blocos sobre as percepções acerca do PIQ e do Curso de Pedagogia, os questionamentos, em formato de entrevistas estruturadas, foram muito bem entendidos e com muita segurança respondidos por todos os entrevistados, sem grandes dificuldades de entendimentos e necessidade de muitos esclarecimentos, certeza de que encaminhamos bem nossos instrumentos e objetivos para os resultados esperados.

No **PRIMEIRO BLOCO DE PERGUNTAS**, “Percepções sobre o Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ)”, na **QUESTÃO 1**, sobre a presença do PIQ no Quilombo, as respostas foram:

ALCIVAN: De fundamental importância; já deveria ter sido implantado; fruto de muitas lutas e importante para o Torrão e para outras comunidades do entorno.

VALDINEY: Grande importância e oportunidade de acesso a curso superior; facilitou o acesso de pessoas da comunidade e outras do entorno.

DILVANA: De suma importância, oferecendo oportunidade de graduação aos sujeitos.

LAURIENE: Foi um projeto pensado e quisto pela sociedade civil negra organizada; resultado de muitas lutas; significa reparação histórica e oportunidade; foi movimento para provocar o Estado sobre as demandas educacionais.

ELIZETE: Avalio como positivo, o mesmo trouxe novas possibilidades de mudanças para muitos membros da comunidade, oferecendo oportunidade de transformações na vida social, educacional e financeira.

RAIMUNDO: O projeto está sendo um grande suporte para as comunidades de forma geral, ajudou a percebermos enquanto coletivo e posicionar para melhorias.

IVANETE: Como uma grande oportunidade para o quilombo, o curso é da Unifap, porém tem a nossa identidade, que nos possibilita uma grande transformação pessoal e profissional, nos garantindo o direito de uma formação diferenciada.

JAKELINE: Esse projeto é essencial, pois o mesmo é um modelo inovador democratizando o acesso à universidade, esse projeto é transformador para as comunidades quilombolas, é um exemplo de como a educação pode ser um instrumento de inclusão e valorização cultural.

VITÓRIA: Importante, fortalece a identidade cultural, garantia de direitos da comunidade.

Para os entrevistados, sobre a presença do PIQ, avaliam como fundamental, importante, garantia de oportunidade, positivo, essencial para uma democratização universitária, inclusão e valorização cultural; fruto de lutas por educação de ensino superior, significa reparação histórica, ajuda a transformar a situação de vida, servindo como suporte e conscientização coletiva, destaca a identidade quilombola através da formação diferenciada, garantindo direitos educacionais à comunidade.

**QUESTÃO 2:** sobre o PIQ e as lutas sociais nos territórios, as respostas foram:

ALCIVAN: A presença do PIQ na comunidade se deu através de lutas, da organização

social, de lideranças comunitárias através do movimento social quilombola.

VALDINEY: O PIQ é uma realidade e fruto das provocações dos movimentos sociais negros quilombolas organizado das comunidades.

DILVANA: Todas estas conquistas foram e são frutos das lutas dos movimentos sociais organizados.

LAURIENE: Foi uma movimentação de lideranças negras, lutas antirracistas; de acesso à universidade; uma luta de pelo menos 10 anos por educação básica e superior; recordo os movimentos: Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA) e Movimentos de Mulheres Negras do Curiaú (Mãe Venina); lembrando figuras importantes como: Libório, Paulo José, Maria Luísa.

ELIZETE: É um projeto muito importante para os territórios quilombolas; é fruto da união e lutas dos movimentos sociais que sempre estão buscando garantir o direito à educação para o povo negro e também busca que sejam reconhecidos seus modos de vida, cultura e saberes tradicionais.

RAIMUNDO: Penso que, o projeto ainda é o engatinhar para a consolidação de uma política pública, precisamos pensar como esse projeto reflete nas comunidades e de que forma ele pode ser ampliado.

IVANETE: É necessário, pois uma luta que não nos faz melhor nem pior do que o marco zero, mas sem com equidade, só falta termos a oportunidade de acesso.

JAKELINE: Minha percepção é que este projeto é um modelo de sucesso de como a organização social pode gerar mudanças estruturais importantes, mostrando que a luta por direitos, quando é bem feita, ela não é apenas reivindicação, ela se torna uma poderosa ferramenta de transformação.

VITÓRIA: Positiva, é uma conquista do território quilombola, garantindo o direito à educação ao ensino superior.

Sobre as lutas sociais e a conquista do PIQ, os entrevistados relataram: a organização social e lutas quilombolas, a provocação e exigências dos movimentos sociais organizados junto aos poderes públicos; as lutas antirracistas pelos militantes quilombolas há anos; ainda significando o engatinhar de uma política pública, necessitando ser ampliada; evidencia o acesso ao ensino superior pelos quilombolas em seu território, evidenciando a equidade social e uma ferramenta transformadora.

QUESTÃO 3: sobre a contribuição do PIQ na formação de professores e no fortalecimento identitário, as respostas foram:

ALCIVAN: Sim, contribuí muito para a formação, mas não atende totalmente, no currículo, as especificidades quilombolas.

VALDINEY: Sim, embora pudessem ter sido contempladas as identidades quilombolas mais amplamente no currículo.

DILVANA: Sim, apesar de não ter seguido na prática um currículo diferenciado, específico das realidades quilombolas.

LAURIENE: No curso somos quatro professoras do antigo magistério, trabalhando desde a década de 90 no Programa Saber Mais, Viver Melhor, com base na metodologia de Paulo Freire. Penso que isso terá um peso futuramente; muitas pessoas

têm dificuldade em se reconhecer em suas próprias identidades, de se auto-afirmarem; de entenderem a importância ética e social das identidades. Sinto a falta de mais interação entre os “piquianos” (PIQ), para evitar segmentação, segregações, divisões, distanciamentos, pois para uma lógica perversa contra os negros, quanto mais estivermos divididos, melhor para ela em vários sentidos.

ELIZETE: Sim, sua proposta pedagógica busca integrar os conhecimentos acadêmicos com a realidade cultural, social, reconhecendo e valorizando as experiências de vida, permitindo o fortalecimento profissional, o desenvolvimento de uma consciência crítica e principalmente o compromisso com uma educação transformadora.

RAIMUNDO: Em relação às atividades propostas pelos docentes, muitas vezes apresentam vivências tais quais as que enfrentamos, o que nos auxilia na assimilação de conhecimentos.

IVANETE: Sim, com certeza a identidade sociocultural vem fortalecer a nossa formação, pois estamos contribuindo através dos nossos saberes.

JAKELINE: Sim, pois o mesmo não se limita a formar professores para a docência, ele forma educadores quilombolas que são críticos, conscientes de sua identidade, e tem o papel de garantir que a educação no seu território seja um caminho para a valorização da cultura.

VITÓRIA: Contribui muito, uma realidade voltada diretamente para os quilombos e os quilombolas.

Com relação ao PIQ, a formação de professores e a identidade quilombola, os entrevistados apontaram: grande contribuição, porém não contemplando ainda totalmente as especificidades; o currículo necessita ainda ser implementado, no sentido de ser propriamente diferenciado, específico, afrorreferenciado; observou-se a necessidade para muitos quilombolas do seu autorreconhecimento, sua pertença, dimeinuindo as divisões internas e favorecendo a unidade entre os quilombos e quilombolas; as propostas docentes satisfizeram as expectativas, havendo diálogo entre a formação e as identidades quilombolas; a formação buscou moldar educadores quilombolas críticos, conscientes de sua identidade e de suas culturas.

Neste primeiro bloco de perguntas, trabalhou-se com as categorias de ensino superior, movimentos sociais, identidade e territórios quilombolas. Segundo Gomes (1994, p. 70): “A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Constatamos que as perguntas foram muito bem entendidas e coerentemente respondidas.

No caso do ensino superior quilombola, Gusmão (2021, p. 154) nos recorda que “O objetivo das vivências em territórios quilombolas visa conhecer, integrar e quebrar as resistências, os estereótipos existentes no tecido social a respeito das comunidades quilombolas, tanto dentro das universidades como fora delas”. Para Souza e Silva (2021, p. 42), as “[...] lutas para a construção dos marcos legais voltados à educação antirracista e plural demonstra conquistas relevantes, fruto da mobilização do Movimento Negro e do movimento quilombola”. Nazario

(2021, p. 62), define que “A identidade quilombola é uma construção social e política que se dá na luta pela terra. É preciso dessubstancializar, ou seja, combater a concepção culturalista e despolitizadora”. Assim, “Terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais” (Souza e Silva, 2021, p. 33-34).

No **SEGUNDO BLOCO DE PERGUNTAS**, “Percepções sobre o Curso de Pedagogia do PIQ”, na QUESTÃO 4, sobre a experiência profissional e acadêmica, as respostas foram:

ALCIVAN: Trabalho em empresa privada (CLT). Primeira graduação.

VALDINEY: Sou agricultor (produção de farinha). Também Técnico em Enfermagem. Primeira graduação.

DILVANA: Licenciatura em Letras; Graduada em Educação Escolar Quilombola com habilitação e Pedagogia; concluindo Especialização em Relações Étnico-Raciais. Atualmente, gestora da Escola Estadual da Comunidade Quilombola Torrão do Matapi.

LAURIENE: Trabalha no IMPROIR; sócia fundadora da UMA; contribui no IMNA (não governamental); acadêmica de Pedagogia; pretende repensar o projeto PIQ em toda sua organização (verbas, currículo, pessoas); deseja lutar por um polo na UNIFAP, uma vez que tem muitos quilombolas morando na capital por diversos fatores.

ELIZETE: Experiência profissional, na educação já tenho o Curso Técnico em Magistério; já atuei na educação infantil e anos iniciais e atualmente atuo como cuidadora. Na acadêmica já havia ingressado no Curso de Pedagogia em uma realidade completamente diferente, não concluí por questões financeiras.

RAIMUNDO: Atualmente sou estudante e estou na condição de graduando em Licenciatura em Pedagogia.

IVANETE: Através do curso, consigo ter uma nova visão do meu pertencimento, das minhas raízes, das lutas que são necessárias para que seja atendido os anseios de um povo que foi e ainda é marginalizada em muitas questões sociais.

JAKELINE: Experiência profissional, tenho como cuidadora escolar, passei em um concurso e esse ano comecei a atuar na escola. Na minha vida acadêmica, essa é minha primeira experiência superando os desafios intelectuais, crescimento pessoal e a oportunidade de construir meu futuro na educação.

VITÓRIA: Minha experiência está voltada para a área da educação, com participação em atividades voltadas ao fortalecimento da cultura quilombola e à valorização dos saberes tradicionais. No campo acadêmico, venho me dedicando à formação no curso de Pedagogia, o que tem contribuído para ampliar minha visão crítica e meu compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

Sobre a situação de trabalho dos entrevistados, alguns são autônomos (agricultores, artesãos e outras atividades comunitárias e domésticas) e a maioria dos acadêmicos está fazendo a primeira graduação; outros estão trabalhando em empresa privada, em cargo público (escola, posto de saúde). Importante que alguns contratos de trabalho na rede pública são absorvidos pelos sujeitos quilombolas, pois valoriza e dá oportunidade aos sujeitos do território.

QUESTÃO 5, sobre a ação do movimento negro no Amapá e luta por condições de acesso ao ensino superior e outros direitos, as respostas foram:

ALCIVAN: Na maioria das vezes é só através dos movimentos sociais que as coisas acontecem; sem essa organização as pessoas ficam sem acesso aos seus direitos no quilombo, excluídas e abandonadas pelo poder público.

VALDINEY: Importante a organização através das associações para fortalecer os polos em diversas necessidades (políticas, econômicas, sociais).

DILVANA: Essencial para alcançar os direitos individuais e sociais. Embora os movimentos sociais, ultimamente, tenham se enfraquecido muito, e captado política e ideologicamente.

LAURIENE: No meu entender, quem provoca o mundo, o país, o Estado, são os movimentos sociais das minorias por direitos e garantias, sobretudo, desde as décadas de 80 e 90.

ELIZETE: Avalio como positiva, estão se consolidando, pois buscam garantir a defesa dos direitos de seus grupos e também a valorização da identidade cultural; é através deles (movimentos) que ocorre as reivindicações coletivas, as articulações de projetos e as ações para assegurar os direitos constitucionais entre ele o acesso à educação superior através das cotas.

RAIMUNDO: As relações das comunidades negras ainda carecem de união, muitas vezes benefícios oferecidos à comunidade são perdidos pela falta de alinhamento. Porém, com o PIQ o movimento pela primeira vez buscou ideais que nos unem e neste caso falando de educação.

IVANETE: Ainda é muito pouco, porém através das ações dos movimentos socioculturais poderá ser vista essa identidade que nos foi tirada por tanto tempo que fomos obrigadas a seguir padrões de outra identidade.

JAKELINE: As ações dos movimentos socioculturais dos negros quilombolas no Amapá, esse modelo ao meu ver representa resistência ativa e estratégica. A luta por direitos, essencialmente a educação superior, é fundamental da defesa da identidade, território e futuro.

VITÓRIA: Avalio como uma ação de grande relevância social e política. O movimento sociocultural negro e quilombola no Amapá tem sido essencial na luta por reconhecimento, valorização da identidade e conquista de direitos, especialmente no acesso à educação superior. Essas ações representam resistência, preservação da cultura e fortalecimento das comunidades tradicionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas nos espaços acadêmicos.

Os entrevistados reconhecem a força e a importância do movimento social e político organizado, pois fortalecem e lutam pelas necessidades das comunidades, identidades e culturas; revelam também que carecem de mais união entre as pessoas e grupos sociais; apontam que a CONAQ/AP e o PIQ mostraram sua força no campo educacional; entendem que os movimentos sociais quilombolas quebram a hegemonia do padrão cultural imposto, demonstrando resistência e protagonismo, de grande valor social e político.

QUESTÃO 6, sobre a relação da educação quilombola (saberes) com o ensino superior, as respostas foram:

ALCIVAN: Sinto que a educação quilombola ainda fica à margem da formação, ou seja, sobre como poderia ser mais trabalhada nas escolas e nos currículos, básico e superior.

VALDINEY: Vejo que a universidade já tem um outro olhar sobre as questões quilombolas; pois, muitos projetos relacionados aos negros já são trabalhados nas universidades.

DILVANA: Nem todas as disciplinas e professores trouxeram uma proposta curricular que contemplasse os saberes quilombolas.

LAURIENE: Não houve um alinhamento de trabalho curricular; alguns alunos sugeriram inserção dos saberes; eu fiz um trabalho apresentando a história de liderança preta e política do Sr. Otacílio do Carmo, que contribuiu muito articulando as pessoas para garantir melhorias para as comunidades.

ELIZETE: Observo que as comunidades quilombolas se fortalecem ao verem seus modos de vida serem reconhecidos, como a oralidade, festas tradicionais e culturais, a agricultura sendo sistematizada, estudados academicamente sem perder o vínculo com a tradição do território.

RAIMUNDO: Vejo que há complemento entre as duas e que refletem na forma com que assimilamos os conhecimentos.

IVANETE: Há 3 anos atrás meu entendimento era para se fazer um curso superior, não precisaria envolver os saberes quilombolas, pois até para se provar uma história seria necessário provar com documentos, mas hoje penso diferente, através da resistência alcançaremos o espaço na sociedade de nossos saberes.

JAKELINE: Essa relação entre os saberes quilombolas e o ensino superior é uma arena de disputas, mas também de esperança, deve haver essa troca de aprendizagem, onde o conhecimento da universidade se coloque à serviço dos povos quilombolas, e possam aprender com as ricas e milenares experiências.

VITÓRIA: Observo uma relação rica e necessária. A educação quilombola carrega saberes, valores e práticas que complementam o conhecimento acadêmico, oferecendo uma visão mais ampla e diversa sobre o processo educativo. Quando o ensino superior reconhece esses saberes, promove uma educação mais justa, plural e representativa das realidades socioculturais do nosso povo.

Em relação da educação quilombola com o ensino superior, os entrevistados apontaram: que ainda pode ser melhor trabalhada nos cursos, escolas e currículos; reconhecem que a universidade já tem um outro olhar sobre os sujeitos, os territórios e as questões quilombolas, sendo trabalhados muitos projetos nos ambientes universitários; algumas disciplinas se aproximaram mais da cultura quilombola e outras menos; aponta-se que faltou um alinhamento curricular que levasse em consideração as lideranças pretas e suas questões políticas; alguns reconhecem que foram contempladas muito de suas realidades, havendo sim complementação; entendem que a resistência sustenta os saberes do quilombo; apontam que o currículo como arena de disputas, deve contemplar as trocas e os conhecimentos devem estar à serviço dos povos, relação rica e necessária, pois os saberes quilombolas enriquecem a formação, tornando-se mais ampla e diversa no processo educativo, mais justo, mais plural e mais representativo.

QUESTÃO 7, sobre a importância da Pedagogia para a região, as respostas foram:

ALCIVAN: É importante e necessário formar professores das comunidades para o fortalecimento das identidades e saberes dos povos negros; ajuda a fortalecer e se fortalecerem no território quilombola.

VALDINEY: Que os profissionais docentes possam ocupar os espaços de formação da E.Q e a E.E.Q.

DILVANA: É muito importante pelas carências e exigências das comunidades.

LAURIENE: O PIQ fez a universidade sair de seus muros; mas ainda falta mais imersão nas causas identitárias; falta, também, a direção escolar local se envolver mais nas causas dos povos negros.

ELIZETE: Percebo a importância da qualificação profissional, porque vai das condições para que a comunidade possa atuar na construção da sua educação e de seu próprio futuro, valorizando seus saberes, respeitando a sua identidade sociocultural dos estudantes e contribuindo para redução das desigualdades.

RAIMUNDO: O curso de Pedagogia no nosso polo, além de uma conquista, representa o início de uma melhora nas nossas condições enquanto movimento organizado.

IVANETE: É fundamental, pois a escola é o fundamento para o desenvolvimento da sociedade, as pessoas que fazem o curso dentro do próprio ambiente com muita certeza irão garantir através da educação esse reconhecimento de pertencimento histórico e ainda ajudar a validar a sua própria identidade.

JAKELINE: Esse curso é importante, minha percepção sobre essa importância concentra-se em quatro pilares, seriam a formação de profissionais qualificados, atuações em diferentes contextos, fortalecimento da identidade e cultura no local, e impulsiona o desenvolvimento social e econômico.

VITÓRIA: O curso de pedagogia tem um papel fundamental para o desenvolvimento educacional e social da região. Ele forma profissionais comprometidos com a valorização das identidades locais e com a transformação da realidade por meio da educação. Além disso, contribui para fortalecer a formação de professores que atuam de forma crítica, sensível e humanizada, especialmente nas comunidades quilombolas e rurais.

Para os entrevistados é importante e necessário formar professores quilombolas para as comunidades negras, para que possam ocupar espaços nos currículos e fazer a síntese entre a EQ e a EEQ, pois há muita carência e exigências comunitárias; apontam que a universidade saindo dos muros e indo até os sujeitos e territórios, exige também que as escolas se envolvam mais com as causas negras; indicam que a qualificação profissional valoriza os saberes e idnetidades, reduzindo, assim, as desigualdes sociais e educacionais, significando uma grande conquista e melhorando as condições sociais e econômicas dos sujeitos e das comunidades;

QUESTÃO 8: sobre a proposta curricular do PIQ/UNIFAP, as respostas foram:

ALCIVAN: Foi bom, mas poderia ter sido melhor; digo sobre a consulta do que ensinar e para quem ensinar, a partir de um currículo diferenciado e dialógico.

VALDINEY: Na verdade, não foi organizada uma matriz curricular diferenciada e sim utilizou-se o da UNIFAP, ou seja, urbano.

DILVANA: Estamos trabalhando disciplinarmente a grade curricular, mas um tanto limitado ainda, sem um ‘rosto’ quilombola de fato.

LAURIENE: Ainda não é o ideal, mas com o tempo foi melhorando os trabalhos e os esforços dos professores das disciplinas da UNIFAP.

ELIZETE: A minha percepção foi que a maior parte do currículo que podia ser adaptado foi feito de acordo com a realidade do polo, dialogando diretamente com a vivência diária dos futuros educadores que atuarão em seus territórios.

RAIMUNDO: Em relação aos componentes não vejo nada que me surpreenda, porém em alguns momentos foi bastante exaustivo a forma que foi colocada a disposição das disciplinas no semestre ao início do curso.

IVANETE: Posso garantir que estou tendo uma ótima formação. São voltadas para o reconhecimento que nunca será igual ao do marco zero, mas com uma marca e cara de uma sociedade quilombola.

JAKELINE: Considero que seja bem estruturado, buscando equilibrar a teoria com a prática, tem seus pontos negativos, mas possui o positivo, dando e acrescentando no currículo componentes que tem a ver com a cultura local.

VITÓRIA: Considero a proposta curricular do PIQ bastante relevante, pois busca integrar teoria e prática de forma contextualizada, respeitando as especificidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas. A estrutura curricular valoriza a interculturalidade, o diálogo entre os saberes e a formação de educadores conscientes de seu papel social e transformador.

Segundo os entrevistados, acerca da proposta curricular, embora não tenha sido de fato organizada uma matriz curricular específica com “rosto” quilombola, indicam que foi boa, podendo melhorar sobre o que ensinar e para quem ensinar, a partir de um currículo diferenciado e dialógico; reconhecem que foi melhorando no processo, adaptado ao Polo e dialogando com as vivências do território, sobretudo a partir dos trabalhos e esforços dos professores das disciplinas do curso; no início sentiu-se bastante exaustivo por diversos fatores indicam; é perceptivo uma formação diferenciada da Sede Marco Zero (UNIFAP), com marca e cara da sociedade quilombola; foi possível equilibrar teoria e prática, valorizando a interculturalidade e o diálogo de saberes para formar educadores sociais e transformadores, ressaltaram.

**QUESTÃO 9:** sobre as disciplinas e atividades curriculares, as respostas foram:

ALCIVAN: As disciplinas foram muito boas; porém alguns professores não se identificaram com o contexto.

VALDINEY: A meu ver, apesar das limitações, foram boas e produtivas.

DILVANA: Bastante limitado do ponto de vista do contexto quilombola.

LAURIENE: As atividades proporcionadas sempre buscaram a ludicidade, ajudando a se descobrirem e a se fortalecerem como quilombolas, buscando contribuir; sentimos a falta de se trabalhar mais autores negros.

ELIZETE: Na minha avaliação sempre buscam uma formação íntegra com fundamentos teóricos e práticos e sempre dialogando com a realidade do quilombo.

RAIMUNDO: As atividades desenvolvidas seguiram diferentes momentos, sendo algumas complexas e outras consideradas fáceis, formando uma montanha russa.

IVANETE: Vou de 6 a 10, pelo fato de ter vindo professores foram poucos, mas se percebeu uma falta de sensibilidade para a nossa realidade, contudo, a maioria trouxe uma formação de qualidade envolvendo nossos saberes e cultura, isso é gratificante.

JAKELINE: Ao analisar os componentes curriculares e as propostas de atividades, percebo que essa grade curricular possui pontos fortes e áreas que poderiam ser aprimoradas para melhor atender às demandas da educação quilombola.

VITÓRIA: Avalio de maneira positiva. As disciplinas têm abordado conteúdos significativos para a formação pedagógica, estimulando o pensamento crítico e reflexivo. As atividades curriculares propostas favorecem a articulação entre teoria e prática, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos reais, especialmente nas comunidades, o que fortalece o aprendizado e o compromisso com a educação quilombola.

Sobre as disciplinas e atividades do curso, os entrevistados relataram que, no geral, foram muito boas, apesar das limitações (estrutural, material e tecnológicas), com algumas dificuldades de determinados professores na identificação com o contexto; sentiram a necessidade de trabalhar mais autores negros; indicam que algumas disciplinas foram mais acessíveis e outras mais complexas;

QUESTÃO 10: sobre a formação de professores no quilombo, as respostas foram:

ALCIVAN: Vejo como formação profissional e que futuramente devem atender as carências das comunidades.

VALDINEY: Como possibilidade de trabalho na comunidade ou em outros espaços, como urbano, uma vez que sujeitos quilombolas estão em vários espaços.

DILVANA: Vejo o projeto muito positivamente, oportunidade para as pessoas e garantia de formação e empregos futuros.

LAURIENE: O projeto é bom. Muitos se fortaleceram para permanecerem em suas localidades, bastando que haja condições políticas e oportunidades de trabalho.

ELIZETE: Vejo que essa formação vai conseguir fortalecer ainda mais a identidade cultural, porque os formandos passam a compreender ainda mais sobre os modos de vida, as práticas culturais e as próprias necessidades do território. Essa formação abrange toda a sociedade podendo transformar a educação em espaço de inclusão e resistência.

RAIMUNDO: Vejo como uma oportunidade ímpar e que auxilia as comunidades na tomada de decisões, além de auxiliar para a diminuição de preconceitos.

IVANETE: Serão agentes transformadores de pensamentos racistas, pessoal e institucional, será libertação de muita escravidão que ainda existe no nosso meio, que terão ações que irá combater; o preconceito no meio em que vivem e atuar com qualidade no próprio quilombo.

JAKELINE: A formação de novos professores na própria comunidade quilombola fortalece a identidade cultural, pois se pode integrar a história e as tradições aos currículos, quando os docentes vão em outras localidades se enriquece a educação. Para a sociedade em geral a presença dos mesmos, como líderes e ensino, promove a representatividade.

VITÓRIA: Observo como uma conquista significativa e de grande impacto social. A formação de professores em territórios quilombolas fortalece o desenvolvimento local, valoriza a identidade cultural e promove a autonomia das comunidades. Além disso, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e consciente da importância da diversidade, levando esses saberes e práticas para outras localidades e espaços educacionais.

Em relação à formação de professores nos quilombos, os entrevistados acreditam que esta demanda futuramente ajuda a atender as carências das comunidades, bem como reconhecem que resulta em oportunidade de formação e emprego a estes sujeitos; fortalecem a identidade e o território quilombola, reforçando a resistência e garantindo a inclusão; são agentes transformadores de pensamentos racistas individuais e institucionais, luta pela libertação de ideologias e padrões culturais impostas através, por exemplo, de preconceitos impostos aos quilombos; tal conquista, é significativa e impactante, fortalecendo o desenvolvimento local, valorização da cultura, com possibilidades de levar saberes para outras realidades educativas.

QUESTÃO 11: sobre os principais desafios e aprendizados no PIQ, as respostas foram:

ALCIVAN: Aponto o fato de conciliar trabalho e estudo; um ponto muito positivo foi a união da turma para que as coisas (trabalhos, atividades) acontecessem.

VALDINEY: Transporte e dificuldades de acesso ao polo, o que influenciou na desistências de algumas pessoas; a oportunidade de uma graduação é um ponto muito positivo.

DILVANA: Percebo inicialmente a falta de recursos econômicos aos graduandos para transporte e outras necessidades do curso; a caminhada está sendo muito bonita, desafiadora, mas gratificante creio para todos/as.

LAURIENE: Aponto como uma das maiores dificuldades a de locomoção pela estrada (de terra, lama e poeira; o amadurecimento e conhecimento intelectual dos acadêmicos.

ELIZETE: Principais desafios foi readaptar a sala de aula após anos sem frequentá-la e tive dificuldade de adquirir o hábito da leitura. Os aprendizados foi a troca de experiências entre as comunidades e professores e também essa integração entre os saberes quilombolas e acadêmicos.

RAIMUNDO: Entre os principais desafios está a permanência no ensino superior que ainda carece de uma maior assistência.

IVANETE: Cansaço, é difícil trabalhar o dia inteiro e à noite ter foco para o estudo, sem condições de estar 100%; falta de internet, familiares que muitas vezes não entendem a ausência.

JAKELINE: Os principais desafios são conciliar o saber acadêmico com o conhecimento ancestral, lidar com a falta de infraestrutura e enfrentar o preconceito. Os aprendizados são os que incluem o fortalecimento da identidade e resistência, a habilidade de construir pontes entre a comunidade e a universidade.

VITÓRIA: Entre os principais desafios estão as dificuldades de infraestrutura, o acesso limitado a recursos tecnológicos e as condições de deslocamento até os polos

de ensino. No entanto, os aprendizados superaram as dificuldades, pois o PIQ tem proporcionado uma formação humanizada, pautada no respeito às diferenças, na valorização da cultura quilombola e no fortalecimento da identidade coletiva e educacional das comunidades.

Para os entrevistados, sobre os desafios e aprendizados no PIQ, indicaram conciliação de trabalho e estudo, visto que a maioria trabalha, bem como apontaram necessidade de mais união na turma; a falta de transporte e de recursos econômicos para os que mais necessitam foram as maiores dificuldades, podendo ter sido fator de desistência de alguns inicialmente; para determinada entrevistada teve dificuldade em voltar à sala de aula, recuperar o hábito de leitura; apontaram a infraestrutura precária, ao menos inicialmente (Centro Comunitário e escola antiga), recursos tecnológicos limitados e dificuldades de deslocamento para o Polo para acadêmicos de outras comunidades circunvizinhas; os pontos positivos e aprendizados resultaram da oportunidade, do amadurecimento intelectual, na troca de experiências entre as comunidades e os professores, na integração dos saberes quilombolas e acadêmicos, no fortalecimento identitário e na resistência, na habilidade de construir pontes entre as comunidades e a universidade, na formação humanizada, no respeito às diferenças, na valorização da cultura quilombola.

**QUESTÃO 12:** sobre a continuidade do PIQ como política pública, as respostas foram:

**ALCIVAN:** Gostaria sim que houvesse continuidade, pois atenderia os anseios e necessidades de outras pessoas das comunidades.

**VALDINEY:** Minha esperança é de continuidade deste projeto, pois é muito importante para a comunidade e as pessoas.

**DILVANA:** Minhas expectativas são todas para a continuidade do mesmo.

**LAURIENE:** Para mim, tem que continuar. A Pedagogia foi oportunidade de acolhimento e de libertação.

**ELIZETE:** Seria a permanência do curso na região, garantindo esse acesso à formação superior, à população quilombola e que ele não se limitasse só a esse projeto, mas que se tornasse algo contínuo para nossa população, que abrangesse mais pessoas, oferecendo a educação como instrumento de transformação social.

**RAIMUNDO:** A comunidade está tentando lutar para a permanência do polo e que ele possa trazer novos cursos, porém sabemos que não será fácil. Assim como ocorreu na construção do PIQ ainda precisará de muitas discussões e apoios.

**IVANETE:** A nossa turma é uma turma que enfrentou muitos desafios, mas somos povos determinados e resistentes e que falta uma oportunidade para que se faça um curso superior, pois o desejo sempre esteve em nossos corações.

**JAKELINE:** Gostaria muito que o projeto continuasse, pois ele é muito importante. Gostaria que fosse integrado ao sistema educacional, com financiamento garantido pelo Estado ou Governo federal. Que esse modelo sirva de inspiração para criação de mais cursos adaptados às comunidades quilombolas.

**VITÓRIA:** Minha expectativa é que o PIQ tenha continuidade e se consolide como

uma política pública permanente, garantindo o acesso à educação superior para mais comunidades quilombolas e rurais. A manutenção e ampliação do projeto são fundamentais para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a transformação social e cultural da região.

À respeito da continuidade do PIQ, é unânime para os entrevistados o desejo de continuidade em atendimento aos anseios das comunidades; ressaltam que estão lutando, social e politicamente, para sua continuidade para outros sujeitos, novos cursos; desejam que fosse integrado ao sistema educacional e com financiamento, pois se trata de um modelo inspirador, de transformação social e apoio cultural da região para as comunidades quilombolas, que possa se consolidar como política pública.

QUESTÃO 13: sobre as dificuldades pós formação e trabalho, as respostas foram:

ALCIVAN: Necessidade de concurso público específico para os quilombos e quilombolas.

VALDINEY: O mercado de trabalho carece muito de contratação e as carências são enormes; também concurso específico para os quilombolas.

DILVANA: Minha preocupação é, depois de formados estes profissionais, como serão absorvidos em sua área de atuação.

LAURIENE: Penso nas lutas políticas por concursos específicos, pois trata-se de uma realidade e de recorte étnico-racial, tem que dar visibilidade a tudo isso.

ELIZETE: A falta de experiência prática pode se tornar uma dificuldade para o ingresso no mercado e a concorrência, pois haverá um número significativos de profissionais formados e na região as vagas são poucas para pedagogos.

RAIMUNDO: Atualmente ainda não me vejo entrando no mercado de trabalho, porém ao observar o cenário da educação é importante ressaltar que enquanto homem vemos que há difícil ingresso na escola enquanto educador.

IVANETE: Uma grande oportunidade, porém, teremos que mostrar através das nossas habilidades a qualidade e competência, para ocupar um espaço onde muitos tiveram oportunidade maior.

JAKELINE: Creio que seria a falta de experiência prática e a alta concorrência por vagas.

VITÓRIA: As principais dificuldades estão relacionadas à inserção no mercado de trabalho, especialmente pela falta de oportunidades em algumas localidades e pela valorização ainda limitada do profissional formado em contextos quilombolas. Contudo, acredito que a formação recebida no PIQ oferece bases sólidas para enfrentar esses desafios com competência, conhecimento e comprometimento social.

Sobre a pós-formação e trabalho, para os entrevistados, é necessário que haja concurso público específico para os quilombos e quilombolas; a grande preocupação seria como serão absorvidos; a falta de experiência prática, concorrência e poucas vagas são fatores a serem considerados no ingresso na carreira, particular ou pública.

QUESTÃO 14: sobre as relações entre família-escola-universidade, as respostas foram:

ALCIVAN: A meu ver boa, mas faltou envolvimento maior da UNIFAP com a comunidade.

VALDINEY: Uma relação positiva; as famílias participam bastante do processo com incentivo e apoio.

DILVANA: Sim, boa. Mas precisa trabalhar mais a unidade familiar e comunitária.

LAURIENE: Dever de casa cumprido neste sentido. A universidade trouxe a reflexão sobre a união das famílias; resultado, também, de um processo educativo e ancestral.

ELIZETE: Avalio como sendo de extrema importância na formação integral do acadêmico. O apoio da família, os valores são fundamentais, assim como a escola que promove o aprendizado e a universidade que dispõe do conhecimento científico, crítico e profissional.

RAIMUNDO: As relações ainda precisam ser fortalecidas.

IVANETE: Não consigo compreender, se for pessoal, tenho uma boa relação com minha família e com a universidade.

JAKELINE: Creio que deva ser colaborativa, onde a família confia no trabalho da escola e da universidade e as instituições de ensino reconheçam e valorizem o papel da família.

VITÓRIA: Avalio como relações que precisam ser constantemente fortalecidas. Quando a família, a escola e a universidade caminham juntas, o processo educativo se torna mais completo e significativo. Essa parceria é essencial para apoiar o estudante, valorizar sua trajetória e aproximar a formação acadêmica das realidades vividas nas comunidades.

Perguntados sobre as relações entre a família, a escola e a universidade, os entrevistados apontam que foram boas, positivas, incentivadoras; mas ressaltam que poderia ser melhor, mais proximidade e mais união; é de extrema importância para uma formação integral; é bom que sejam constantemente fortalecidas, pois se trata de uma parceria essencial no processo educativo.

QUESTÃO 15: sobre a educação e formação profissional como fatores de mudança de outras necessidades pessoais e sociais, as respostas foram:

ALCIVAN: Sim. Só através da educação você pode buscar melhorias para você e para quem está à sua volta familiar e comunitária.

VALDINEY: Sim, melhora sem dúvida, com oportunidades de trabalho, economicamente e socialmente.

DILVANA: Sim. Em todos os sentidos é uma oportunidade de melhorar a vida destas pessoas que tem os mesmos direitos dos demais, mas enfrentam condições desiguais.

LAURIENE: Sim. O primeiro impacto vejo que é o pessoal; segundo passo é não parar e o desejo de buscar mais capacitação; terceiro para nós quilombolas é se sentir empoderados; significa uma educação continuada dentro de seu próprio lar.

ELIZETE: Sim, porque sabemos que só há mudança, através da educação, acredito em uma melhor condição de trabalho, uma renda melhor e vai com certeza formar membros da comunidade capazes de atuar na defesa dos direitos quilombolas.

RAIMUNDO: Sim, pois enquanto coletivo enxergamos possibilidades a partir desta formação.

IVANETE: Sim, com toda certeza, a visão de quem consegue compreender todo esse processo desde sua formação traz um desenvolvimento pessoal muito grande e logo também ajudará a transformar o meio que está inserido.

JAKELINE: Sim, pois a educação e a formação profissional em territórios quilombolas têm seu poder transformador e vai além da sala de aula, a educação fortalece a nossa cultura e identidade quilombola. Valorizando os saberes e promovendo uma resistência cultural.

VITÓRIA: Sim, acredito que a educação e a formação profissional são ferramentas fundamentais para promover mudanças positivas nas comunidades quilombolas. Elas possibilitam o fortalecimento da identidade, o acesso a novas oportunidades e o desenvolvimento social e econômico dos territórios. Através da educação, é possível transformar realidades, reafirmar valores culturais e construir um futuro mais digno e igualitário.

No que tocante à educação e a formação profissional, como fatores de mudanças, os entrevistados indicaram que pela educação é possível realizar mudanças necessárias e significativas para a vida dos sujeitos, tanto sociais como econômicas; trata-se de uma clara realidade de combate às desigualdades, trazendo empoderamento aos sujeitos; melhora as condições de trabalho, renda e atuação na defesa dos direitos quilombolas; como já supracitado, fortalece a cultura e as identidades, sinal de resistência cultural, significando desenvolvimento social e econômico dos territórios, em busca da construção hoje de um futuro mais digno e igualitário.

Neste segundo bloco de perguntas, questionamos os entendimentos e percepções sobre: experiência profissional e acadêmica; movimentos sociais; educação quilombola e ensino superior; pedagogia; currículo; professores quilombolas; políticas públicas; trabalho docente; relações família-escola-universidade; e educação. De minha primeira observação e atuação junto aos acadêmicos do PIQ, no Estágio em Docência acima apresentado, do retorno na pesquisa de campo, entre a observação participante e as entrevistas, muito me impressionou o nível de aprendizagem e amadurecimento no curso por parte dos mesmos, sobretudo pelo empenho e compromisso com que assumiram a oportunidade da graduação, mesmo com todas as dificuldades que enfrentaram até então.

Gonçalves e Pinheiro (2024, p. 3), sobre a desigualdade racial no ensino superior, indicam que “A desigualdade racial no Brasil é um tema intrinsecamente ligado à estrutura social e histórica do país, sendo sua presença inquestionável e persistente ao longo dos anos”. E concluem:

[...] que o combate à desigualdade racial no ensino superior é um processo contínuo, que exige não apenas a implementação de ações afirmativas, mas também uma transformação estrutural nas instituições educacionais, para que se tornem mais inclusivas e representativas da diversidade racial do país. (Gonçalves e Pinheiro, 2024, p. 27).

Analisando as respostas deste segundo bloco de entrevistas, usaremos para Questão 4 (Q4), sobre a experiência profissional e acadêmica, e assim sucessivamente. As dificuldades, apontadas, são muitas, tanto para quem já trabalha ou para quem ainda não tem um emprego fixo. Sobre esta realidade, destacamos o seguinte testemunho:

Bom galera, sei que tem muita gente ficando desanimada com esse resultado, mas queria pedir pra vocês não desistirem de tentar a entrada na universidade, se for realmente, o que vocês querem. Não é fácil quando as vagas são poucas e o número de inscritos é muito elevado. Não é fácil, quando temos uma educação e baixa qualidade, quando não temos condições de estudos e financeira. Não é fácil, quando somos os grupos que menos recebem a atenção e investimento para a educação de qualidade. Mas ainda assim peço que não desanime, que tente o Enem esse ano, que aguarde a segunda lista e que vibrem também com a vitória dos nossos companheiros e companheiras quilombolas e indígenas, porque quando um de nós vencem, nós vencemos também, toda a comunidade negra vence também! Seguirei na luta junto com vocês, vibrarei as vossas vitórias assim como se fossem minhas e são porque vocês fazem parte de minha história, do meu grupo. Por tudo o que meu avô Osório Brito dos Santos me ensinou, é que a luta é coletiva, as vitórias também serão, assim como as tristezas, mas quem disse que deixaremos de lutar? (Aqaltune<sup>7</sup>, 2017, *apud* Santos, 2018, p. 7).

Para Q5, sobre os movimentos sociais e suas lutas por direitos, dentre eles a educação, embora alguns atestando certo enfraquecimento e necessidade de mais união, são unânimes em reconhecer seu papel e força nas comunidades e na sociedade. Neste sentido, afirmava Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2022): “Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio –, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta”.

Sobre Q6, educação quilombola e ensino superior, embora se observe muitos avanços significativos como reconhecimentos, complementações, outros olhares, ainda há marginalização, disputas, ausências curriculares, mas que se trata de uma relação rica e necessária para o enriquecimento da formação, segundo apontaram os entrevistados. No dizer de Gusmão (2021, p. 154): “O objetivo é o de fazê-los compreender a vida universitária, proporcionando encontros e descobertas de outros modos de ser e de viver, tal como se propõe aos universitários quando em vivência nas comunidades quilombolas”.

Em relação à Q7, sobre a importância da Pedagogia para a região, apontaram importância fundamental da formação, necessária, uma conquista, diminui a desigualdade social, supre necessidades, valorização pessoal da identidade e da cultura local. Assim,

Presença de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. Em que aspectos essas presenças

<sup>7</sup> Aqaltune, estudante de Ciências Sociais da UFRB, mandou essa mensagem em rede social para as/os estudantes da comunidade de origem em 21/04/2017, que haviam tentado o processo seletivo especial da UFRB.

afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras Pedagogias? (Arroyo, 2012, p. 25-26).

Para **Q8** e **Q9**, sobre a proposta curricular, disciplinas e atividades, em geral boas e muito produtivas, podendo melhorar, sendo mais diferenciadas e dialógicas; buscaram equilibrar teoria e prática, tornou-se relevante e dialogando com os saberes do quilombo; houveram limitações curriculares, disciplinares e da docência em relação ao contexto, pontos fortes e áreas a serem aprimoradas à educação quilombola, mas são unânimes aos aspectos positivos do conjunto da formação, a superar as dificuldades. “O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc.” (Apple, 1986, 1989, 1996, *apud* Sacristán, 2013).

De acordo com Figueirêdo, Camargo e Hage (2022, p. 16),

Uma educação voltada efetivamente à inclusão de toda a diversidade presente neste país de dimensões continentais requer, portanto, a compreensão de que existem conhecimentos para além dos acadêmicos e escolares, os quais são fundamentais para a vida dos povos e de seus territórios, pautados nas singularidades e nas complexidades de cada grupo/povo/etnia/comunidade, tendo em vista que os saberes tradicionalmente construídos envolvem anseios, necessidades, modos de viver e de resistir aos desafios, especialmente para os sujeitos que residem em áreas dos campos, das águas e das florestas.

Relacionado à **Q10**, sobre a formação de professores no quilombo, visam atender as carências quilombolas, oportunidade de formação e emprego, fortalecimento da identidade e do território, agentes transformadores, combatentes dos preconceitos nos quilombos e outros espaços. Para Brito (2013, p. 63),

As políticas de ação afirmativa modificaram as formas de acesso à Educação Superior e são tratadas pela social democracia como Inclusão Social, que é uma forma de garantir o acesso de pessoas que ficaram excluídas pelo sistema de mérito a bens e serviços, seja pela classe social, seja pela raça, pelo gênero ou pela deficiência.

Para **Q11**, sobre desafios e aprendizados no PIQ, os principais desafios apontados: conciliar trabalho e estudo, transporte e desistências, falta de recursos econômicos, voltar à sala de aula, conciliar saberes acadêmicos com ancestrais, falta de infraestrutura e recursos tecnológicos (internet); os aprendizados: união da turma, oportunidade, amadurecimento intelectual, troca de experiências acadêmicas e comunitárias, fortalecimento identitário, valorização da cultura quilombola. Segundo testemunho de Quintiliano (2022, p. 24): “A solidão no início da graduação não era mais uma realidade, éramos um pequeno quilombo universitário”.

Sobre **Q12**, à respeito da continuidade do PIQ, é desejo de todos, tem que continuar para mais pessoas, estamos lutando, é modelo inspirador para comunidades quilombolas, que se consolide como política pública. Diante disso, constata Munanga (2020, p. 21):

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos.

Em relação à **Q13**, sobre as dificuldades no pós-graduação e campo de trabalho, necessidade de concurso público específico para quilombos e quilombolas, contratação, experiência prática, grande concorrência e poucas vagas, falta de oportunidades. Sobre Educação, direitos e territórios quilombolas, Silva (2021, p. 76) observa: “Precisamos entender que os quilombos estão nos municípios e nos estados e por isso é preciso fazer políticas públicas e não projetos individualizados. Essas políticas precisam constar nos orçamentos, nos planos plurianuais dos estados, municípios e União”.

Para **Q14**, sobre as relações entre família-escola-universidade, em geral boa, importante, colaborativa, positiva, embora pudesse haver mais proximidade entre UNIFAP e comunidade, dever cumprido, deve ser fortalecida, parceria essencial no processo educativo. De acordo com Arroyo (2013, p. 138),

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores.

Relacionado à **Q15**, sobre a educação e formação como mudança pessoal e social, sustentam que a educação é transformadora de realidades, garante oportunidades, diminui desigualdades, traz empoderamento pessoal e coletivo, melhora a condição de trabalho, fortalece a identidade cultural, pois, educação e formação, são ferramentas sócio-culturais fundamentais.

Diante da perversa sociedade analisada por Marx, baseada no poder político-econômico e exploradora dos sujeitos, lhes roubando as próprias existências, advertia Freire (2013, p. 106):

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Desta forma, chegamos à conclusão destas profundas e significativas reflexões, baseadas nas percepções dos acadêmicos/as do PIQ, em se tratando de sujeitos de direitos e não de mendigos sociais, contentes com o *status quo* de “pão e circo” ou de políticas e programas, intencionalmente ou não, meramente assistencialistas, ao sabor das ondas capitalistas e liberais globalizadas, que tratam a educação como mercado, as instituições como empresas e os sujeitos como consumidores e produtos.

Para Silva (2000, p. 100),

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Tomaz Tadeu da Silva (2000), ao dizer que o multiculturalismo em educação não pode ser abordado simplesmente como questão de tolerância e respeito à diversidade cultural, aponta que identidade e diferença são processos de produção social, processos estes que envolvem relações de poder. Identidade e diferença são entidades criadas e recriadas, conferindo sentido ao mundo social, através de disputas e lutas sobre os sentidos dessas atribuições.

#### 4.3.4 Limites e Perspectivas futuras do PIQ

O principal limitador e decisivo em relação ao PIQ é, sem dúvida, o fato de se tratar de um projeto organizado por tempo determinado, ou seja, com orçamento previsto apenas para esta edição em curso, em fase de finalização, com recursos alocados através de Emenda Parlamentar. No entanto, esta iniciativa permitiu iniciar e levar a cabo este projeto, o que significa uma grande e importante realização histórica destes sujeitos quilombolas. Não se tratando de fato de uma política pública, legalmente amparada e com recursos próprios. Necessitando, portanto, de mobilização dos coletivos quilombolas para buscarem apoios políticos e verbas para sua continuidade, neste formato atual.

A organização didático-pedagógica do curso de pedagogia foi a mesma utilizada na UNIFAP, segundo a própria instituição observa, visando unificar metodologias, concepções filosóficas e educacionais. Justificando-se pela estrutura que já possui, pessoal e curricular para um polo por tempo determinado. Ficando a comunidade Torrão do matapi de disponibilizar espaço/estrutura predial para desenvolvimento do curso; inicialmente utilizado-se o Centro Comunitário, depois migrando para a escola estadual local. Um currículo afrorreferenciado e construído em conjunto deve ser pensado e construído em conjunto com o coletivo quilombola, havendo continuidade do projeto.

Em relação à Educação e a utilização de tecnologias (internet, computadores, mídias e outros recursos tecnológicos), as mesmas são escassas e até mesmo inexistentes, sinal fraco de internet, devido à localização do território quilombola. Inicialmente, os acadêmicos/as não receberam nenhum incentivo financeiro (bolsa/auxílio), embora muito necessitassem devido suas condições, chegando vir a perceber apenas depois da metade do curso, o que, sem dúvida, tenha sido fator contribuinte para algumas desistências no começo do curso.

Segundo as entrevistas realizadas, percebeu-se duas dificuldades recorrentes nas

respostas, quais sejam: as dificuldades em conciliar família, curso e trabalho; e a questão do transporte, terrestre e fluvial, por acadêmicos/as vindos de outras comunidades adjacentes para a sede do polo universitário no Torrão do Matapi.

Apontou-se também dificuldades em relação a uma maior proximidade da UNIFAP, dos professores/as com a comunidade e suas realidades socioculturais. Situação precária em boa parte do curso quanto ao local (infraestrutura) onde foram ministradas as aulas de formação do curso. Inicialmente no Centro Comunitário, sem estrutura adequada (quadro, mesas e cadeiras). Depois passou para a antiga escola, com sala pequena para um quantitativo de 45 acadêmicos/as. Tendo uma melhora nas condições do espaço em 2024, com a reforma da escola, garantindo-se um espaço melhor, mas ainda cedido pela escola estadual da comunidade.

Mas, para além dos limites e dos obstáculos enfrentados e superados ao longo do curso, a partir das percepções dos sujeitos quilombolas entrevistados e envolvidos na pesquisa, já significou uma grande conquista ter o PIQ na comunidade, em sua oferta com o Curso de Pedagogia. Sendo, portanto, as perspectivas as melhores possíveis para sua continuidade e estão se movimentando politicamente para tal. Agora com uma graduação no currículo, os/as mesmos/as podem contribuir no campo educacional e com suas comunidades. Esperam por concursos públicos ou mesmo contratos para poderem exercer a profissão tão sonhada. Sentem-se valorizados e engrandecidos pela formação, que fundamentalmente muda a realidade pessoal e social destes sujeitos quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilombar a Formação Docente no Amapá significou falar, não sem desafios, de uma experiência ímpar que foi levar ensino, pesquisa e extensão, através do PIQ/UNIFAP, como o Curso de Pedagogia para o Território Quilombola do Torrão do Matapi, lá onde os sujeitos vivem e se desenvolvem-se social e culturalmente, buscando estabelecer um diálogo de saberes, entre a formação e as experiências de vida do quilombo.

As motivações da temática partiram das vivências, formações, profissão e trabalhos do pesquisador. Residindo em localidades ribeirinhas, das florestas e do campo, nas regiões amazônicas do Pará e do Amapá, conhece profundamente a realidade, dificuldades e desafios, sobretudo no que diz respeito à educação. É formado em Filosofia e Teologia, Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia. Especialista em: Ensino Religioso; Docência do Ensino Básico e Superior; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Servidor Público do Quadro Educacional do Município de Macapá e do Quadro Educacional Estadual do Estado do Amapá. Tendo a oportunidade de cursar o Mestrado nesta Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/2025), na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

No Estado da Arte ou do Conhecimento, fizemos os levantamentos, leituras e fichamentos de trabalhos e pesquisas (bibliografias, artigos, dissertações e teses) como aportes teóricos captados. Selecionando-os em três grandes grupos observados: no Brasil, na grande Amazônia e na Amazônia Amapaense; sendo encontrados trabalhos importantes e interessantes sobre a formação de professores e os currículos, em regiões urbanas, do campo, das águas e das florestas.

A construção dissertativa e os dados da pesquisa foram analisados em diálogo com o referencial teórico, apoiando-se em autores como: Apple (2017); Arroyo (2013); Camargo, Figueiredo, Gomes, e Hage (2023); Evaristo (2016; 2020); Freire (2013; 2022); Gomes (2013; 2017); Gonzalez (1988; 1982); Hage (2013); Hall (2006); Kilomba (2023); Marx (2013); Marx e Engels (2005); Munanga (1990; 1999); Nascimento (1978); Santos (2015); Silva (2021); Silva (1999).

Delimitamos o raio de buscas, definindo 05 (cinco) descritores para as pesquisas na Plataforma CAPES em um período quinquenal (2019-2023), que foram: 1) Formação Inicial Docente *AND* Amazônia; 2) Formação Docente *AND* Amazônia Amapaense; 3) Formação de Professores *AND* Amazônia Amapaense; 4) Formação de Professores *AND* Quilombolas na Amazônia”; 5) Currículo *AND* Formação Docente Quilombola. De 87 trabalhos, apenas 11

foram escolhidos, por afinidade temática, como significativas. A temática é de iniciativa recente no Amapá e no Brasil, portanto ainda não possui muitas produções específicas sobre o assunto, marcando, assim, seu pioneirismo.

Na **1ª Seção**: Método e Metodologia, trabalhamos com o método do Materialismo Histórico-Dialético, entendendo e definindo o conceito, dentro desta concepção marxiana, as seguintes categorias: Trabalho, Práxis, Mediação, Hegemonia, Contradição, Totalidade e Reprodução. Segundo Malagodi (1995, p. 7): “[...] nenhuma outra descoberta científica, anterior ou posterior, pode ser comparada ao materialismo dialético sobretudo pelas enormes consequências que trouxe para a vida e a história de toda a humanidade”. Na Metodologia, lançamos mão da pesquisa de campo e bibliográfica, das entrevistas estruturadas, da observação participante e dos registros fotográficos. Para Minayo (2002, p. 16): “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

O *locus epistêmico* da pesquisa foi o território quilombola, denominado Torrão do Matapí, onde funciona um Polo Universitário da UNIFAP, situado na BR 156, no Km 22, no Município de Macapá, Estado do Amapá. Sugerindo-se que, após a defesa e aprovação da Dissertação, que esta pesquisa seja apresentada e divulgada em evento especial aos sujeitos do campo da pesquisa, principais destinatários da mesma, como contributo às suas lutas sociais camponesas e quilombolas, através dos quais nasceu e se concretizou o estudo. Os sujeitos foram: as experiências do Estágio em Docência no PIQ/UNIFAP; as percepções disciplinares; e as entrevistas dos 08 (oito) acadêmicos/as do PIQ e da Diretora da Escola onde funciona curso, gentilmente disposta à colaborar, uma vez que é quilombola e filha do lugar.

Na **2ª Seção**: O Ensino Superior e a Educação Quilombola, mostramos que a Educação é uma realidade e um construto sociocultural da humanidade, desde suas expressões mais elementares às suas formas mais sofisticadas e sistematizadas de hoje. Para Brandão (1981, p. 3): “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”. A história nos mostra que, apesar de muitos avanços na área educacional, o assunto ainda é polêmico e suscita muitas questões referentes a seu acesso, sobretudo nas esferas públicas, por parte de uma parcela significativa da população, povos mais longínquos, marginalizados e excluídos socialmente.

A educação, seja básica ou superior, sempre se dará e se contextualizará em um determinado território, urbano ou do campo, quilombola ou não. Neste sentido, Silva (2021, p. 33) aponta:

A identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Pensar a

Educação Quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito. Como afirmamos em 2012, a Educação Quilombola é um processo de luta política que está, também, vinculada aos seus territórios.

Muitas são as exigências e lutas por parte dos movimentos sociais, dos mais pobres, marginalizados, invisibilizados e excluídos, povos titulares dos seus direitos educacionais e existenciais, por melhorias e condições de acesso ao ensino básico ao superior. Não é suficiente produzir leis, é necessário garantir sua eficácia; não basta matricular alunos, deve-se construir escolas, contratar professores e profissionais suficientes para tal; é preciso garantir e oportunizar pré-escolas, ensino fundamental, médio e superior, democráticos e inclusivos de fato; bem como não é suficiente formar profissionais em universidades públicas e privadas, se não se garante espaço de atuação e desenvolvimento profissional, condições de trabalho, garantia de formação continuada e de pesquisa para os mesmos. De acordo com Freire (2013, p. 75), “Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”.

Na **3ª Seção**: Movimento Sociocultural Negro/Quilombola no Amapá, entendemos que, em termos gerais, as identidades dos povos apresentam-se através de processos e expressões culturais, econômicas, sociais, políticas, históricas e historiográficas. Nas análises de Rossatto e Bezerra (2020), com variações nas Américas, na América Latina, em tempos de ditadura, observou-se uma centralidade nas pautas de lutas em oposição ao Estado autoritário em defesa dos direitos humanos. Na (re) democratização do Brasil, os movimentos sociais se fortaleceram principalmente nas reivindicações das questões políticas demandadas pela sociedade civil organizada.

Segundo os autores citados acima, o Movimento Negro se fortaleceu no Brasil, sobretudo pela realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, movimento realizado em defesa da cidadania e da vida, em 1995, em Brasília. O que revigorou as práticas combativas contra as discriminações, racismos e desigualdades sociais. Para manter a cultura, a resistência e a luta pelos direitos e contra o racismo e a discriminação, no Amapá foi criada a “União dos Negros do Amapá” (UNA/1986) e inaugurado o “Centro de Cultura Negra do Amapá (CCN/AP/1998)”.

A respeito desta instituição (UNA), Custódio (2016, p. 69) esclarece:

No bairro do Laguinho está localizada a União dos Negros do Amapá (UNA) onde acontecem encontros, oficinas, seminários, palestras, apresentações culturais e artísticas que engrandecem e valorizam a cultura afro-brasileira e a história do povo amapaense. É uma iniciativa que demonstra a capacidade da população negra em resistir à opressão.

Mesmo com muitas dificuldades de recursos para manter o espaço em pleno

funcionamento, o local é simbólico, atuante e significativo para a cultura negra do Amapá. A UNA desempenha papel fundamental na afirmação da identidade dos negros e quilombolas amapaenses. E cada vez mais tem ganhado expressão, nela as comunidades afrodescendentes celebram a grande festa do Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, data em que se lembra a morte de Zumbi (1695), líder do Quilombo dos Palmares (Alagoas).

Por fim, na **4ª Seção: Formação Inicial de Professores em Território Quilombola**, apresentamos algumas estatísticas da população negra quilombola no Brasil e no Amapá, expondo mapas, tabelas e quadros importantes sobre estes sujeitos, com base no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022).

Destacamos, também, as lutas dos movimentos sociais negros e quilombolas no Amapá. Segundo Penha, Silva e Machado (2020, p. 75):

A partir do Programa Compartilhando Mundos, os quilombolas fizeram da pesquisa um instrumento de reflexão e luta por direitos. É fundamental garantir o modo de vida, o uso da terra, a segurança alimentar, a cultura, o manejo dos recursos naturais pelas comunidades quilombolas e, principalmente, a propriedade coletiva dos territórios, para que todos estes direitos não fiquem sob constante ameaça. Titulação já!

Evidenciamos as contribuições dos povos negros/quilombolas, através dos saberes, dos sabores e dos sons. Grande expressão cultural da identidade destes é o Marabaixo. Segundo a Professora Dr.<sup>a</sup> Piedade Lino Videira (2008, p. 4), pesquisadora e mulher negra, docente da UNIFAP, representante e atuante nas manifestações culturais negras do Amapá, define:

[...] a Dança do Marabaixo, é uma afrodança realizada em várias localidades do Estado do Amapá, é definida como ‘Dança Dramática e Religiosa de Cortejo Afrodescendente’ (Videira, 2004). Faz parte, como é comum nas danças africanas, do ato de representar a história e a cultura do afroamapaense. Tem na sua forma de ser, parte da memória do negro amapaense. Faz parte do elo entre histórias individuais e coletivas do Estado do Amapá, desde sua ocupação populacional, no século XVII, quando chegaram os/as primeiros africanos/as.

Concluindo nossas análises de pesquisa de campo, da observação participante, percepções disciplinares e das entrevistas estruturadas, apresentando ao leitor a realidade local retratada através de mapas, imagens e fotografias. Bem como analisando e teorizando sobre a Licenciatura em Pedagogia dos 45 acadêmicos/as do PIQ, a partir do recorde de percepções de 09 entrevistados, sendo 01 diretora da escola onde funciona o curso e 08 universitários piqueanos do Torrão do Matapi, recorte e delimitação da escolha destes, devido ao tempo disponível da pesquisa, calendário do curso, as disponibilidades dos entrevistados e a distância do *locus epistêmico* da pesquisa.

Os principais resultados evidenciaram, a partir das observações *in loco* e das percepções dos entrevistados: 1) Importância fundamental do Projeto PIQ, fruto dos anseios e lutas da comunidade negra quilombola do Torrão do Matapi e de outros territórios do entorno; 2)

Contribuição significativa para a vida social e profissional dos sujeitos contemplados, trabalhadores autônomos da cidade e do campo, agricultores, empregados privados e contratados temporariamente ; 3) O currículo básico e superior necessita ser melhor organizado e estruturado de acordo com as especificidades e saberes dos territórios quilombolas; 4) O quilombo só se fortalece e busca suprir suas carências com profissionais docentes, ou seja, com a formação e presença de professores no e para os quilombos; 5) Os principais desafios enfrentados se apresentaram em conciliar trabalho e curso, inexistência de transporte e auxílio financeiro para arcar com as custas da formação com duração de 04 (quatro anos), dispostos em 08 (oito) semestres; 6) Unanimidade e esperança pela continuidade do PIQ para outros sujeitos e territórios quilombolas; 7) Necessidade de concurso público específico para os quilombos e quilombolas; 8) Aquilombamento da Universidade com os saberes dos quilombos, exigindo-se mais proximidade e diálogo; 9) Educação como caminho e instrumento de transformação social; 10) Por fim, o valor da união e das lutas sociais, como fatores decisivos para o acesso e para as conquistas do ensino superior em territórios quilombolas.

Diante do Projeto de Interiorização Quilombola analisado, é possível perceber limitações, tais como: não ser uma política pública de fato, mas amparado por recursos financeiros de uma Emenda Parlamentar, sem perspectiva, portanto, de continuidade; curriculares, uma vez que, apesar das adaptações das coordenações dos cursos e do corpo docente, as matrizes curriculares não fizeram parte de um processo de elaboração e estruturação *in loco* quilombola, ouvido e construído junto aos sujeitos quilombolas, mas baseadas naquelas utilizadas e disponibilizadas pela universidade.

Também dificuldades de transporte para muitos alunos/as que necessitam e que não foram contemplados pelos recursos financeiros do projeto, uma vez que muitos acadêmicos quilombolas vêm de outras comunidades circunvizinhas, cujo acesso se dá por estradas de chão e rio. A estrutura predial onde acontecem os cursos do PIQ, em geral, não é adequada física, material e tecnologicamente. Em se tratando de projeto em territórios quilombolas, percebe-se, também, certo isolamento destes nos seus polos sedes, deixando de existir um intercâmbio importante de conhecimentos, saberes e troca de experiências acadêmicas e culturais entre as comunidades quilombolas. São viabilidades que devem ser implementadas e barreiras a serem superadas em outras experiências possíveis.

Advoga-se, portanto, um currículo democrático e dialógico entre os conhecimentos socialmente construídos e os saberes tradicionais dos povos quilombolas amazônicos amapaenses, sem hierarquização, mas de complementação; que contemple os professores e os alunos, os saberes docentes e discentes; protagonizado pelos saberes sociais e suas experiências;

dando espaço curricular aos conhecimentos emergentes, como o saber de si, a memória sociocultural de tempo e espaço, onde o currículo seja um instrumento político de emancipação, de cidadania e desenvolvimentos plenos (Arroyo, 2013).

Aproximar, ou melhor, levar a Universidade ao chão destes sujeitos, significa um grande passo no imenso caminho de transformação e equidades sociais. Assim, os principais indicativos resultantes de um projeto como este, que está em fase de conclusão de suas atividades, ainda por fechar seu primeiro ciclo de trabalhos formativos no Torrão do Matapí, são: implementação de políticas públicas de ações afirmativas, com base em legislação especial vigente; efetivação do papel político, social e cultural da UNIFAP; disponibilização e garantia do projeto de graduação em espaço de vivência destes sujeitos; oferta de ensino superior a estes indivíduos histórico e socialmente excluídos; formação dos futuros docentes *na e para* a região.

Para não concluir, trata-se de uma experiência fecunda e concreta de aquilombamento, aquilombamento da Amazônia amapaense, da educação, da escola, do currículo, do ensino superior, da formação acadêmica e docente, da prática pedagógica docente, sem dicotomias, unindo educação superior e educação quilombola, diante de uma única realidade existencial de um território socioquilombola, onde a universidade e a escola ensinam e aprendem no quilombo, onde o quilombo se forma, educa e transforma a realidade social como um todo!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edielso M. M. de. Educação ribeirinha na Amazônia. São Leopoldo/RS: Oikos, 2010.
- ALMEIDA, Mariléa de. Devir Quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. São Paulo: Editora Elefante, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. Sobre a Reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola. Vitória: EDUFES, 2012.
- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPEL, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 13/02/2024.
- ARROYO, Miguel G. Tempos Humanos de Formação. *In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Galdêncio (Orgs.).* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, Outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm)> Acesso em: 19/09/2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. E-Book (264 p.).
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 19/09/2023.
- BRASIL. Lei nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/.htm>> Acesso em: 19/09/2023.
- BRASIL. Lei nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/.htm>> Acesso em: 19/09/2023.

BRASIL. Lei nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)> Acesso em: 19/09/2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 30/01/2025.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)> Acesso em: 19/09/2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf)> Acesso em: 19/09/2023.

BRASIL. Resolução 510/2016. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 24/05/2016 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 44 Órgão: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os quilombolas no Censo de 2022. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22325-os-quilombolas-no-censo-2022.html>>. Acesso em: 08/02/2025.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos: resultados do universo. Rio de Janeiro, IBGE, 2024. 452pp.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Quilombolas, primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Quilombolas e indígenas, por sexo e idade, segundo recortes territoriais específicos. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Quilombolas Principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana ou rural do domicílio Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL/IBGE. Censo Demográfico 2022. Quilombolas Alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2022.

BENTES, Sabrina Natali Silva. “Cada senhora dez dedos, cada dedo é uma memória”: Uma narrativa das histórias e memórias de mulheres marabaixas e a cidade de Macapá-AP. *Kwanissa*, São Luis, v. 4, n. 8, p. 30-61. Jan/jun, 2021. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article>>. Acesso em: 19/10/2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. *O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PRO CAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará*. Dissertação de Mestrado. UFPA: Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Galdêncio (Orgs.). *Diocionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. *Revista: Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível: <<https://www.scielo.br/>> Acesso em: 19/02/2025.

CAMARGO, Leila Maria; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; GOMES, Raimunda Kelly Silva; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Diversidade Sociocultural e Currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar.2022. Programa de pós-graduação em Educação: Currículo-PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 27/08/2023.

CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>> Acesso em: 19/09/2023.

CASTRO, Ricardo. *Amazônia: novos caminhos nas relações entre homem e mulher*. São Paulo: Paulinas, 2020.

CASTILHO, Suely Dulce de. Contribuições das Teorias Pós-Coloniais para a Formação Docente Quilombola. *In: Boletim Panorama Quilombola*. São Paulo: Abril, 2021.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à Filosofia: ensino médio*. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. *Políticas Públicas de Educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá*. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amapá. Macapá/AP.

COSTA, Rafaela Paiva; MORAES, Felipe Tavares de. História da Educação na Amazônia Brasileira: um balanço historiográfico recente. 38 Reunião Nacional ANPEd. “Democracia

em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT 02 – História da Educação, trabalho 309. 01 a 05 de outubro, São Luis-Maranhão, 2017. Disponível em: <<https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho.pdf>> Acesso em: 07/02/2025.

CUNHA, Tiago Rocha da; JUNIOR, Léo Peruzzo; MEIRELLES, Jussara Maria Leal de (Orgs.). Ética na Pesquisa Científica. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. *In: Revista Identidade!* São Leopoldo, v. 21 n. 1, p. 65-79, jan.-jun: 2016. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>. Acesso em: 11/02/2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da Luz Silva; SUPERTI, Eliane. Políticas Públicas e Diversidade Cultural nas Escola do Amapá. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/pracs/article/view/906/591>>. Acesso em: 25/10/2025.

CUSTÓDIO, Elivalda Serrão; SOUZA, Silvaney Rubens Alves de; ALMEIDA, Maria das Dores do Rosário. História, Cultura e Identidade: Olhares sobre Comunidades Quilombolas no Estado do Amapá. Projeto História, São Paulo, v. 66, pp. 220-254, set.-dez., 2019. Disponível em: <<https://revistas.pusp.br/index.php/article.pdf>>. Acesso em: 24/10/2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010. 560 p. (Coleção TRANS).

ERNANDES, Marly Ângela Martins. A influência da culinária africana no Brasil. Projeto de Intervenção pedagógica na escola. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). IES: UNESPAR/FAFIPA, Paranaíba-PR, dezembro, 2013. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdf>> Acesso em: 14/02/2024.

FIALHO, Laís Azevedo. GONZAGA, Giovane Marrafon. Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação. Paranaíba - PR.: Fatecie, 2021.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Direito à Educação e Currículos em Disputa nas Amazônias: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2180, 2022. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 21/10/2025.

FILHO, João Nascimento Borges. Educação Humanística (Nimrod Aloni). Tradução Silvia Moreira Leite e Equipe. Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, 2011. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/pdf>> Acesso em: 18/09/2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 84 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; VITÓRIA, Alice da Silva; PEREIRA, João Aparecido da Gonçalves; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Ações Afirmativas como Garantia e Direito à Educação da População Negra no Brasil. *In: Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v.31, n.64/2021*. Disponível em: <<https://www.periodicos.unesp.br/>> Acesso em: 13/02/2024.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. 8 ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Romeu. Capítulo IV: A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Karla de Oliveira; PINHEIRO, Maria Deuceny Silva Lopes Bravo. A desigualdade racial no ensino superior: desafios e perspectivas para a efetivação do direito à educação. *In: Revista Tópicos*, v. 2, n. 14, 2024. Disponível em: <<https://revistatopicos.com.br>>. Acesso em: 20/10/2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/.pdf>> Acesso em: 23/07/2025.

GURAN, Milton. Documentação fotográfica e pesquisa científica: notas e reflexões. Brasília: Funarte, 2012. Disponível em: <<http://www.labhoi.uff.br/.pdf>> Acesso em: 26/08/2023.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Educação antirracista e o aquilombamento da universidade. *In: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

HAESBAERT, Rogério. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: PPGEQ; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAESBAERT, Rogério. O Mito de Desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, pp. 425-438, jul./dez., 2013. Disponível em: <<https://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20/09/2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n° 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf>> Acesso em: 13/02/2024.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Expressão cultural amapaense, o Marabaixo, é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil. 2018. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/noticias/>> Acesso em: 07/02/2025.

KILOMBA, Grada. MemóriasdaPlantação: Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Ed. Cobogó. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/.pdf>> Acesso em: 16/02/2025.

LYRA, Edgar. Marx. *In*: Os Filósofos: clássicos da filosofia, v. II: de Kant a Popper/Rossano Pecoraro (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

LOMBA, Roni Mayer; SHUWEITZER, Alejandro Fabian; PORTO, Jadson Luíz Rebelo. Ordenamento territorial e conflitos por terra no Amapá – Amazônia – Brasil. *In*: Redes (St. Cruz Sul, Online), v.25, Ed. Especial., p.1553-1575, 2020. ISSN 1982-6745. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/5520/552068329005/html/>> Acesso: 12/02/2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 2012.

MALAGODI, Edgard. O que é materialismo dialético. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MALHEIRO, Bruno. Geografias do Bolsonarismo: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O Capital. Livro I. Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, Paulo Dias. História do Amapá: O passado é o espelho do presente. 2ª ed. Macapá: JM Editora Gráfica, 2010.

- MUNANGA, K. Apresentação. In: FÉLIX, R. Volta miúda: quilombo, memória e emancipação [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786586213317.0001>>. Acesso em: 27/08/2023.
- MUNANGA, K. (Org.). Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil. São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://www.doccity.com/pt/>>. Acesso em: 13/02/2024.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014.pdf>> Acesso em: 25/01/2025.
- MUNANGA, K. Educação e Diversidade Étnico-Cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In: Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. Organizado por Tânia Muller e Wilma Coelho. Niterói: Editora UFF, Alternativa, 2013.
- MYKAEL, Rannyson. Samba-enredo da Portela 2024: amor materno e ancestralidade. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br>>. Acesso em: 13/02/2024.
- NAZARIO, Gessiane. A Jornada como artefato de formação política intelectual. *In: Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NETO, Clemilda Santiago; SOARES, Edimara; COQUEIRO, Edna. Do quilombo à escola: ancestralidade e práticas pedagógicas. 2015. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos.pdf>> Acesso em: 15/02/2025.
- NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Ciani Sueli das; JAUARÁ, Manuel. Panorama Étnico-Racial e Quilombola Brasileiro. In: Curso de Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. 2024. Disponível em: <<https://labtime.ufg.br/avacapes/#/instituicao/ufpa/curso/2054/>>. Acesso em: 05/10/2025.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Galdêncio (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: algumas considerações. Disponível em: <<https://primitivomoacyr.weebly.com/>>. Acesso em: 27/01/2025.
- OLIVEIRA, A. I. L., LOBÃO, J. S. B., and CHAO, R. B. Mapeamento participativo: principais aspectos, definições e experiências. *In: Cartografia social: (re)descobrimos saberes* [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/bsx4q/pdf/lobao-9786589524953-03.pdf>> Acesso em: 22/11/2025.
- PAIVA, José Carlos de. Este tempo em que vivemos precisa de nossa atenção e de nossa interferência: o exemplo da luta das comunidades quilombolas. *In: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PENHA, Katia dos Santos; SILVA, Givânia Maria; MACHADO, Meline Cabral (Orgs.). Quilombos e quilombolas na Amazônia: os desafios para o (re) conhecimento. Brasília: ECAM/CONAQ, 2020.

PEREIRA, Elga *et. al.* Aquilombamento: conexões de afeto e ancestralidade (2023). Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>> Acesso em: 26/07/2025.

PESSOA, Mônica do Nascimento; VENERA, Raquel Alvarenga de Sena. Manifestações Afro-Brasileiras no Amapá: a arte do marabaixo no tempo presente. (s/d). Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/>> Acesso em: 07.02.2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELA, Cristiane de Assis. Linha do Tempo: UnB e movimentos sociais ligados às pautas quilombolas. Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2011.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *In: Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15 (2): 276-83.

QUINTILIANO, Marta. É preciso aquilombar o território educacional. *In: Revista Desenvolvimento Social (RDS)*, vol. 28, n. 2, jul/dez, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/>>. Acesso em: 22/10/2025.

REIS, Maria da Conceição dos. O processo civilizador na construção da identidade negra. XII Simpósio Internacional do Processo Civilizatório. Civilização e contemporaneidade. Recife/Brasil, 10,11,12 e 13 de novembro de 2009.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. Docência quilombola: o quilombo como espaço de formação. *In: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ROSSATTO, César A.; BEZERRA, Charlene. As interseccionalidades das hegemonias do capitalismo neoliberal predatório com a branquitude e o patriarcalismo. *In: Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social*. Ana Lúcia G. da Silva, Jerônimo Jorge C. Silva, Victor Amar, organizadores. – Salvador : EDUFBA, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In: Saberes e incertezas sobre o currículo (Org.)*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, André Albuquerque; YOUNG, Carlos Eduardo Frickmann. Conflitos no campo e desmatamento na Amazônia: duas faces de uma mesma moeda. *In: Repositório da URFJ*, 2000. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br>> acesso em: 12/02/2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília-DF: UnB, 2015.

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua? Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Emmanuel Raimundo Costa. Amazônia Setentrional Amapaense: do “mundo” das águas às florestas protegidas. Tese de Doutorado (2012). Presidente prudente-São Paulo: 1012. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/geografia/files/2012/.pdf>> Acesso em: 23/07/2025.

SANTOS, Thais Calixto dos. Diversidade e representação: os (as) quilombolas no ensino superior. X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), 12 a 17 de outubro 2018, Uberlândia-MG. Disponível em: <<https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/.pdf>> Acesso em: 20/10/2025.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *In: Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan./abr., 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate*. Salvador/BA, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun., 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (Orgs.). Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, René Marc da C. Identidade, Territorialidade e futuro das comunidades rurais negras no Brasil. *In: Brasília a*. 43 n. 170 abr./jun. 2006. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/>> Acesso em: 12/02/2024.

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. *Revista Nera* – ano 14, nº. 19 – julho/dezembro de 2011 – ISSN: 1806-6755. Acesso em: 19/09/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Goçaves e. A Lei nº 10.639/2003. Entrevista, por Daiane Souza. 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/>. Acesso em: 04/10/2025.

SIQUEIRA, Sandra M. M.; PEREIRA, Francisco. O Materialismo Histórico. Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas. Salvador/BA: LeMarx/FACED/UFBA, 2019.

SOUZA, Paulino Augusto Perez de; LIMEIRA, Nathalia Barbosa; MANTOVANI, Marcos Roberto. Povo, Cultura e Religião. Paranavaí-PR: UniFatecie, 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Luta pela Educação Quilombola e pelos territórios tradicionais: conquistas e desafios. *In*: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira. AQUILOMBAR-SE Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação de Mestrado, 2008. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Brasília, 2008.

SPAGNOLO, Caroline. Em busca de uma teoria revolucionária latino-americana: Diálogos entre marxismo e decolonialidade. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br>>. Acesso em: 24/07/2025.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Interiorização quilombola. 2021. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/public/downloadArquivo?>> Acesso em: 18/09/2023.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Plano de Trabalho: Programa de interiorização Quilombola. Macapá, 2022.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Regimento Geral. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução nº 09 – CONSU/UNIFAP, de 29 de abril de 2002. Disponível em: <<https://www2.unifap.br>>. Acesso em: 13/09/2023.

UNIFAP. Projeto de Interiorização da UNIFAP. Comissão de Estudos sobre a Interiorização da Universidade Federal do Amapá (maio/2019). Disponível em: <<https://www2.unifap.br>>. Acesso em: 13/09/2023.

VIDEIRA, Piedade Lino. Dança do Marabaixo: cultura afroamapaense em evidência. 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufc.br/pdf>> Acesso em: 14.02.2024.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). Os clássicos da política 2. São Paulo-SP: Ática, 2002.

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA<sup>8</sup>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA

Macapá/AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

NOME/CODINOME<sup>9</sup>: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

### 1 BLOCO – PERCEPÇÕES SOBRE O PIQ

1.1 Como você avalia a presença deste projeto (PIQ) em território quilombola?

---



---



---

1.2 Qual a sua percepção sobre o PIQ e a organização social de luta por educação/graduação nos territórios quilombolas?

---



---



---

1.3 O Curso de Pedagogia do PIQ contribui na formação inicial de professores e no fortalecimento da identidade sociocultural dos acadêmicos/as?

---



---



---

### 2 BLOCO – PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DO PIQ

1 Qual sua experiência profissional e acadêmica?

---



---



---

<sup>8</sup> José Idinaldo Beltrão Sá, acadêmico e pesquisador de Mestrado em Educação da UNIFAP.

<sup>9</sup> Os nomes foram autorizados a constar na pesquisa por todos os entrevistados sem restrição e necessidade de anonimato.

2 Como você avalia a ação do movimento sociocultural negro quilombola no Amapá (associações, sindicatos, manifestações culturais...), na resistência e luta por direitos, dentre eles, a educação superior?

---

---

---

---

3 Como você observa a relação entre educação quilombola (saberes dos quilombos) com o ensino superior?

---

---

---

---

4 Quais suas percepções sobre a importância do Curso de Pedagogia para a região?

---

---

---

---

5 Quais suas percepções sobre a proposta curricular do curso desempenhado pela UNIFAP?

---

---

---

---

6 Como você avalia as disciplinas trabalhadas e suas propostas de atividades curriculares?

---

---

---

---

7 Como você observa a formação de novos professores em territórios quilombolas para a comunidade, para outras localidades e para a sociedade?

---

---

---

---

8 Quais os principais desafios e os aprendizados obtidos no PIQ?

---

---

---

---

9 Quais suas expectativas sobre a continuidade do PIQ e de cursos para a região, território, como política pública?

---

---

---

---

10 Quais a principal dificuldade que você avalia depois da formação para o mercado de trabalho?

---

---

---

11 Como você avalia as relações estabelecidas entre a família, a escola e a universidade?

---

---

---

**Questão 12:** Você acredita que a educação e a formação profissional ajudam a mudar outras necessidades dos sujeitos e dos territórios quilombolas?

---

---

---

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa (Aquilombando a Formação Docente na Amazônia Amapaense: Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá no Polo Torrão do Matapí (UNIFAP), sob a responsabilidade do/a pesquisador/a JOSÉ IDINALDO BELTRÃO SÁ, a qual pretende entrevistar sobre as percepções de relaização do Curso de Pedagogia através do Projeto de Interiorização Quilombola no Polo Universitário Torrão do Matapí. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para o fortalecimento identitário quilombola e fomentar políticas públicas. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua Carlos Cantídio Cortes, Nº 995, CEP: 68.903-198, Bairro Jardim Marco Zero, pelo telefone: (96) 99206-7943, ou poderá entrar em contato com o PPGED da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Rod. Juscelino Kubitscheck - Jardim Marco Zero, Macapá-AP, CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO, Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós. Assinatura do/da participante \_\_\_\_\_ da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO I – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE  
GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Luzilene Alves da Cruz, docente efetiva vinculada ao quadro de Ensino do Magistério Superior nesta instituição, sob a SIAPE 2280252, com lotação no curso de Pedagogia e exercendo a função de coordenadora do referido curso, portaria nº 0653/2024, por meio desta, **autoriza** que o mestrando pesquisador **José Idinaldo Beltrão Sá**, matrícula n. 2023101652, orientanda da Profa. Arthane Menezes Figueiredo, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada **AQUILOMBANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: Currículo e Identidade no Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no Polo Universitário Torrão do Matapí.**

Registro a autorização para a realização da referida pesquisa, conforme os objetivos apresentados no ofício nº 92 / 2025 - CCPGE. Ressaltamos, no entanto, a necessidade de contato prévio com a Coordenação do Curso de Pedagogia para o devido alinhamento do cronograma de execução da pesquisa, bem como para organização da logística de acesso aos acadêmicos, de modo a garantir que as atividades sejam desenvolvidas de forma ética, respeitosa e integrada à rotina pedagógica do polo.

Reforço a importância do compromisso do pesquisador com a confidencialidade dos dados e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos, conforme declarado. Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa em pauta, o pesquisador está autorizada a realizar a entrevista semiestruturadas com coordenador, professores (as) e acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia do PIQ no Polo Universitário Torrão do Matapí; Ter acesso a documentos disponíveis como a implantação do projeto e currículo do curso em tela; Acesso à Escola Estadual Quilombola Prof. Antônio Figueiredo da Silva (acesso ao ambiente da UNIFAP); mediante ao uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como outros procedimentos referentes ao projeto acima aventado que estejam no **âmbito de responsabilidade desta Coordenação.**

Oriento que seja solicitada uma autorização ao líder comunitário para que o pesquisador tenha acesso à Comunidade Quilombola Torrão do Matapí, para informações, através de entrevistas semiestruturadas, relacionadas ao Curso de Pedagogia, à realidades sociais, econômicas e culturais.


Desejo êxito ao mestrando **José Idinaldo Beltrão Sá** em sua pesquisa e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos ou apoio necessário.

Atenciosamente,

Profa. Luzilene Alves da Cruz  
Coordenadora do Curso de Pedagogia- Marco Zero  
Coordenadora do Curso de Pedagogia Quilombola - Torrão do Matapí

Documento assinado digitalmente  
LUZILENE ALVES DA CRUZ  
Data: 23/07/2025 11:53:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


## ANEXO II – PLANO DE TRABALHO PIQ

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**PLANO DE TRABALHO**

PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA

Macapá  
2022

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

Cursos ofertados: Pedagogia, Letra Português / Francês e Ciências Biológicas.  
 Comunidades Quilombolas: Curiaú, Mazagão Velho, Abacate da Pedreira, Carmo do Maruanum, Igará do Lago e Torráo do Matapi.

Júlio Sá  
**REITOR**

Simone Leal  
**VICE-REITORA**

Nelma Nunes da Silva  
**COORDENADORA DO PROJETO**

Macapá  
2022

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**


**INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

**Razão Social:** Fundação Universidade Federal do Amapá

**Endereço:** Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02      **Bairro:** Jardim Marco Zero

**Cidade:** Macapá      **Estado:** Amapá      **CEP:** 68.903-419

**Telefone:** (96) 3312-1700      **E-mail:** projetoquilombola@unifap.br

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**OBJETIVO GERAL**

Proporcionar formação em nível superior para concluintes do Ensino Médio e professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá, visando atender demanda induzida da CONAQ/AP.

**JUSTIFICATIVA**


A seção amapaense da CONAQ declara que durante sua atuação (que aconteceu a partir do ano 2000) acumulou experiências que nos permite afirmar que, como qualquer grupo tradicional do país, as comunidades remanescentes de Quilombos, nos termos descritos pela Constituição, constituem-se em um dos mais importantes lugares de resistência, de luta pela liberdade e de preservação do patrimônio cultural de grupos humanos negros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a população amapaense é de 861.773 habitantes, dos quais 73,9% se autodeclararam pretos ou pardos. No entanto, quando analisamos os dados educacionais (PNUD, IPEA/2010), constata-se que a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais é de 9,5 % de negros, enquanto de brancos é de 6,5%; quando se analisa pessoas com nível médio completo e superior incompleto, chega-se aos seguintes dados: 32,14% negros e 36,41% brancos. Em se tratando dos dados referentes aos amapaenses com superior completo, temos 9,35% de negros e 15,96% de brancos. Portanto, conclui-se que apesar de apenas 26,1% dos amapaenses serem brancos, ou de outra origem étnica, uma grande maioria apontada nos índices educacionais são de negros. Não se pode negar a exclusão educacional tendo por base o recorte social afrodescendente amapaense.

O sistema educacional brasileiro se caracteriza, por um lado, em um modelo com predominância dos valores civilizatórios europeus, que ignora os de origem negro-africana. A consequência agravante desta hegemonia é a alienação, os altos índices de reprovação, o analfabetismo e a evasão da população negra em geral, e mais especificamente, das comunidades remanescentes de Quilombos.

Na tradição africana, a transmissão dos conhecimentos se dá de forma direta, dinâmica, coletiva, intergrupar e participativa. O tempo de transmissão se caracteriza pela comunicação ligada a uma experiência vivida, o que contribui para a reprodução de um sistema cultural específico e processos de construção de especificidades históricas e culturais que precisam ser levadas em conta. Grande parte dos estudos têm demonstrado que nas sociedades africanas a transmissão dos saberes se dá por meio dos mais velhos para os mais jovens.

Aliados a isso, têm-se o *modus vivendi* dessas comunidades quase que exclusivamente rurais, as quais têm como trabalho a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Atividades essas que demandam tempo e esforço físico, o que deixa pouco espaço temporal para atividades intelectuais. Esta particularidade processual justifica a implementação de uma Educação Escolar que leve em consideração questões da

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

comunidade Quilombola voltada para a reconstrução das identidades negadas e pela superação dos estigmas vigentes.

Poucos integrantes de comunidades Quilombolas têm tido sucesso ao ingressar no Ensino Superior público ou privado. Quando alcançam esse ingresso, mesmo com auxílios estudantis, não conseguem dar prosseguimento nos estudos por falta de condições financeiras para sustentar a família, e muitos retornam às suas comunidades sem concluir o curso. Deve-se destacar que a lacuna que deixa no trabalho familiar, na maioria das vezes, compromete todo o sustento da família.


As situações mencionadas tornam-se obstáculos quase que intransponíveis para os integrantes das populações Quilombolas no que diz respeito à formação superior. Mesmo que as políticas de interiorização viabilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tenham tido um relativo sucesso com impacto em várias regiões do país, verifica-se que o modelo implantado não foi eficiente e eficaz em alguns estados, como no Amapá. Algumas variáveis podem ter sido causadoras desta lacuna, como exemplo a ausência de estudos prévios à implantação de campus, cujo escopo deveria estar fundamentado na verificação de demandas reais de formação da região, capacidade de suporte de cada município onde seriam implantados os campi, e inserção do egresso no mercado de trabalho.

A política de qualificação implementada pelo Governo Federal visa atender às demandas que vão promover o desenvolvimento técnico, mercadológico e humano das populações que formam o país, sejam em áreas urbanas ou rurais. Este propósito não pode renunciar à qualidade com economicidade. Tendo esses princípios por base, a UNIFAP propõe cursos de Graduação, por um período determinado. Nesta modalidade, primeiro se faz um diagnóstico da demanda e de viabilidade de formação, caso seja justificável, implanta-se por tempo determinado os cursos utilizando estrutura já existente na localidade, sem a necessidade de admissão de professores e técnicos por concursos públicos, e ainda abertura de campus com estrutura física própria, geralmente onerosa para a sociedade.

No modelo de interiorização proposto, será imprescindível relacionar variáveis como: potencial econômico de cada município, impacto da Graduação na formação de estudantes que não podem se deslocar até Macapá, e demanda do mercado de trabalho local. Essas questões vão nortear todo o processo de escolhas de turmas, cursos e áreas que deverão ser ofertados às comunidades/municípios. É importante ressaltar que todas as comunidades pleiteantes são partes integrantes do projeto de implantação com a finalidade de conhecer e acompanhar a execução do Projeto.

A interiorização da UNIFAP será estruturada de acordo com uma hierarquia funcional, inversamente proporcional à complexidade dos serviços e infraestrutura oferecidos, com objetivo de atender a demanda das comunidades e municípios do Estado do Amapá por Ensino Superior de qualidade, através de diferentes dimensões, visando a aproximação com o plano local, distante do campus-sede. Neste sentido são propostos inicialmente 6 Polos de atuação da UNIFAP, descritos abaixo com seus respectivos cursos:

a) Torrão do Matapi: Curso de Pedagogia;  
b) Carmo do Maruanum: Curso de Pedagogia;

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

c) Igarapé do Lago: Curso de Pedagogia;  
d) Curiaú: Curso de Letras;  
e) Mazagão Velho: Curso de Letras;  
f) Abacate da Pedreira: Curso Ciências de Biológicas.

**METODOLOGIA**

Etapa 1: Solicitação de cursos pela CONAQ/AP

Etapa 2: Realização de audiências públicas nas localidades interessadas para a ocorrência dos cursos de graduação. Nestas audiências para a indicação dos cursos de maior interesse para a comunidade, participarão lideranças Quilombolas, reitoria da UNIFAP, direção do Departamento de Interiorização (DINT/UNIFAP) e a comunidade local.

Etapa 3: Realização de reuniões entre a direção do Departamento de Interiorização e os colegiados dos cursos solicitados com o objetivo de apresentação do Programa de Interiorização visando a adesão do colegiado à proposta.

Etapa 4: Devolutiva às Comunidades Quilombolas/CONAQ-AP da adesão do curso ao projeto de interiorização.


Etapa 5: Emissão de portarias para os Coordenadores de Polos do Programa de Interiorização Quilombola.

Etapa 6: Aprovação pelo Colegiado do Curso das possíveis adequações no PPC para implementação no Projeto de Interiorização Quilombola.

Etapa 7: Elaboração do calendário do Processo Seletivo Especial e do início das aulas.

Etapa 7.1: Do Processo Seletivo Especial (PSE): O acesso aos cursos de Graduação do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP será por meio de PSE, a ser organizado e efetivado sob a responsabilidade do DEPSEC. Será criada comissão para acompanhamento do PSE em todas as comunidades Quilombolas que ficará responsável pela elaboração de Edital específico observando as normatizações internas da UNIFAP.

Etapa 7.2: Da Matrícula: O Candidato aprovado no PSE deverá apresentar junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA), em data e hora previamente agendada, por curso e localidade, a documentação solicitada no Edital para a efetivação da matrícula.


  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

a) Ofertar cursos em nível de Graduação a moradores e aos concluintes do Ensino Médio, além de Professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá.  
b) Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando os saberes locais das comunidades Quilombolas;  
c) Ampliar e aprimorar os saberes científico, técnico, cultural e popular das comunidades Quilombolas atendidos pelo Programa;  
d) Formar profissionais em nível de graduação para atuar em espaços de tensão, luta e construção de uma sociedade melhor.

**CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

PLANO DE TRABALHO DO PROJETO QUILOMBOLA						
Julho de 2022 a Dezembro de 2026						
Atividades	jul/22	ago/22	set/22	out/22	nov/22	dez/22
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução
	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

Planejamento	Execução	Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
--------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------


**ORÇAMENTO DETALHADO**

PLANO DE APLICAÇÃO		
Código	Valor/Reajuste Previsto	Total/Valor a Pagar
SERV. PESSOA JURÍDICA (339039)	R\$ 0,00	R\$ 217.840,00
MAT. CONSUMO (339030)	R\$ 0,00	R\$ 584.000,32
AUXÍLIO FINANCEIRO A PESQUISADORES (339020)	R\$ 0,00	R\$ 2.527.999,68


**VALOR TOTAL DO PROJETO**

Este projeto possui valor total de R\$ 3.329.840,00 (Três milhões, trezentos e vinte e nove mil, oitocentos e quarenta reais), referente às despesas de custeio.

Em 29 de junho de 2022.

  
 Documento assinado digitalmente  
 ISAAC VIEIRA DOS SANTOS  
 Data: 04/07/2022 14:08:53 -0300  
 Verifique em https://verificador.br.br

**ISAAC VIEIRA DOS SANTOS**  
 Secretário Geral do Projeto de Interiorização Quilombola

  
 Documento assinado digitalmente  
 ERIKA TATIANE DE ALMEIDA F. RODRIGUES  
 Data: 04/07/2022 14:08:53 -0300  
 Verifique em https://verificador.br.br

**ERIKA TATIANE DE ALMEIDA F. RODRIGUES**  
 Vice Coordenadora Geral do Projeto de Interiorização Quilombola

